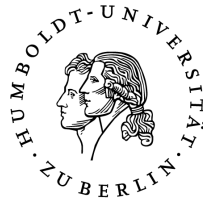


Humboldt-Universität zu Berlin

***Erwachsenenpädagogischer
Report***

Band 58



Anna Bierwirth

**Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft
Anforderungen an Beschäftigte einer Berliner
Volkshochschule vor dem Hintergrund
der Zuwanderung Asylsuchender**

**ISSN (Print) 1615-7222
ISSN (Online) 2569-6483**

*Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät
der Humboldt-Universität zu Berlin*

Masterarbeit

Master-Studiengang „Erwachsenenbildung/
Lebenslanges Lernen“

Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung.
Berlin 2017

Angaben zur Autorin

Bierwirth, Anna, M.A.

Institution: Alexianer GmbH

Institut für Fort- und Weiterbildung

Arbeitsschwerpunkt: Weiterbildungscoordination

e-Mail: anna-bierwirth@web.de

Herausgeber/innen der Reihe
Erwachsenenpädagogischer Report
Humboldt-Universität zu Berlin
<https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19643>

Prof. Dr. Wiltrud Gieseke

Prof. Dr. Aiga von Hippel

Sitz: Geschwister-Scholl-Str. 7, 10117 Berlin

Tel.: (030) 2093 4136

Fax: (030) 2093 4175

Post: Unter den Linden 6, 10099 Berlin

<http://ebwb.hu-berlin.de>

Druck und Weiterverarbeitung:

Hausdruckerei der Humboldt-Universität zu Berlin

Technische Abteilung

Unverkäufliches Exemplar

Humboldt-Universität zu Berlin

***Erwachsenenpädagogischer
Report***

Band 58



Anna Bierwirth

**Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft
Anforderungen an Beschäftigte einer Berliner
Volkshochschule vor dem Hintergrund
der Zuwanderung Asylsuchender**

Berlin 2018

**ISSN (Print) 1615-7222
ISSN (Online) 2569-6483**

*Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät
der Humboldt-Universität zu Berlin*

Inhaltsverzeichnis

	Seite
1. Einleitung	7
2. Erwachsenenpädagogische Professionalität	8
2.1 Professionalität und Kompetenz	8
2.2 Konzepte erwachsenenpädagogischen Handelns	10
2.2.1 Die didaktischen Handlungsebenen	10
2.2.2 Das Konzept der interkulturellen Kompetenz	17
3. Befunde und Themenfelder zur Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft	21
3.1 Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft – Theoriefelder	23
3.2 Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft – Forschungsfelder	26
4. Forschungsdesign	30
4.1 Methodik und Vorgehen bei der Datenerhebung	30
4.1.1 Das Untersuchungsfeld	30
4.1.2 Das Expertinnen- und Experteninterview als Datenerhebungsmethode	34
4.2 Die qualitative Inhaltsanalyse als Methode der Datenauswertung	37
4.2.1 Die qualitative Inhaltsanalyse im Profil	37
4.2.2 Die inhaltliche Strukturierung als konkrete Auswertungsstrategie	39
5. Untersuchungsergebnisse	41
5.1 Bereichsspezifische Anforderungen in den didaktischen Handlungsebenen	42
5.1.1 Veränderungen	42
5.1.2 Bedeutsame Aufgaben	43

5.1.3	Reaktionen	49
5.1.4	Bedürfnisse	51
5.1.5	Antizipationen	53
5.1.6	Herausforderungen	54
5.2	Gemeinsame Anforderungen	56
5.3	Zwischenfazit	58
6.	Ausblick	63
7.	Literaturverzeichnis	66
8.	Abbildungsverzeichnis	74
9.	Tabellenverzeichnis.....	74
	Glossar	75
	Anhang.....	80
A	Zusammenfassung „Multiperspektivität im Kulturdiskurs“ (Öztürk 2014, S. 91ff.)	80
B	Erhebungsinstrumente zu Migration und Weiterbildung	81
C	Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft – Theoriefelder	82
D	Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft – Forschungsfelder	83
E	Interviewleitfaden	84
F	Schritte der inhaltlichen Strukturierung	89
G	Gemeinsame Anforderungen auf den didaktischen Handlungsebenen	105
	Bisher erschienene Themen der Reihe: Erwachsenenpädagogischer Report	107

1. Einleitung

„Die große Zahl von Flüchtenden, die seit dem letzten Jahr¹ zu uns gekommen sind, hat die Erwachsenenbildung in ihrer Nothilfe-Funktion in einer Weise gefordert, wie es in der Geschichte der Bundesrepublik ohne Beispiel ist. Dabei sind die gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Herausforderungen nicht auf Flucht und Vertreibung beschränkt, sondern weit grundlegender auf den Bedarf an (erwachsenen-) pädagogischen Hilfen in einer Einwanderungsgesellschaft gerichtet.“ (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen 2016a).

Diese Aussage entstammt dem Einleitungstext zum 19. DIE-Forum Weiterbildung 2016 des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, die besonders auf zwei – fast schon gegensätzliche – Aspekte aufmerksam macht: welche Anforderung an die Erwachsenenbildung in Umbruchszeiten gestellt ist („Nothilfe-Funktion“) und wie sie ihren Auftrag diesbezüglich generell wahrnimmt („grundlegender auf den Bedarf an (erwachsenen-) pädagogischen Hilfen in einer Einwanderungsgesellschaft“). Das Zitat verdeutlicht, dass sich die Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft gefordert sieht, jedoch in Zeiten vermehrter Zuwanderungsbewegungen lediglich auf aktuelle Entwicklungen in Gesellschaft, Politik und Wirtschaft reagieren kann. Dabei drängen sich Fragen auf, wie sich die Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft demnächst, aber auch langfristig, konstituiert.

Um nicht nur erwachsenenpädagogische Anforderungen in solch einer gesellschaftlichen Umbruchsituation verstehen zu können, sondern mögliche zukünftige Konsequenzen abzuleiten, sollte ein Blick darauf geworfen werden, wie professionelle Akteure der Erwachsenenbildung in ihrer „Nothilfe-Funktion“ handelten. In diesem Sinne geht die vorliegende Arbeit dem Erkenntnisinteresse nach, welche Anforderungen von Tätigen in der Erwachsenenbildung unterschiedlicher didaktischer Ebenen wahrgenommen werden und worin sich bereichsspezifische sowie übergreifende Faktoren im Kontext der vermehrten Zuwanderung Asylsuchender² identifizieren lassen. Damit lässt sich die Untersuchung zum einen als Beitrag zur Professionalitätsforschung verstehen sowie zum anderen als einer von vielen unterschiedlichen empirischen Zugängen, mit denen sich dem übergeordneten Thema der Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft genähert werden kann. Eine Berliner Volkshochschule bildet hierbei den institutionellen Rahmen, in dem insgesamt vier Beschäftigte im Programmbereich Deutsch mit seinem zielgruppenspezifischen Angebot für Asylsuchende und Geflüchtete sowie die Leitung der Einrichtung befragt wurden. Die Fragestellungen differenzieren sich demgemäß wie folgt aus:

¹ bezogen auf das Jahr 2015

² Grundsätzlich lassen sich verschiedene Begriffe feststellen, wenn geflüchtete Menschen zum Thema werden. Mit diesen unterschiedlichen Bezeichnungen gehen jedoch auch differenzierte rechtliche Kategorien einher (→ Glossar). In dieser Arbeit wird insbesondere der Begriff „Asylsuchende“ verwendet, da er zunächst die Personen umfasst, die durch Flucht nach Deutschland gekommen sind und daher allgemein für geflüchtete Menschen stehen kann (vgl. ebd.). „Flüchtlinge“ bzw. (die abgewandelte Form) „Geflüchtete“ implizieren bereits aufenthaltsrechtliche Konsequenzen, so dass solche Bezeichnungen nur im Kontext damit operierender Quellen einbezogen werden (vgl. ebd.).

- Fragestellung 1: Welche Anforderungen werden von Beschäftigten einer Berliner Volkshochschule vor dem Hintergrund der Zuwanderung Asylsuchender wahrgenommen?
- Fragestellung 2: Welche bereichsspezifischen und gemeinsamen Anforderungen an diese Beschäftigten lassen sich identifizieren?

Um Charakteristika zu solchen Anforderungen an erwachsenenpädagogische Professionalität vor dem genannten gesellschaftspolitischen Hintergrund erhalten zu können, schließt sich das folgende Vorgehen an: So wird im zweiten und dritten Kapitel ausführlich auf den theoretischen sowie forschungsbezogenen Unterbau der vorliegenden Arbeit eingegangen. Das theoretische Gerüst setzt sich dabei aus allgemeinen Überlegungen zu Professionalität und Kompetenz, den didaktischen Handlungsebenen sowie dem Konzept der interkulturellen Kompetenz zusammen (vgl. Siebert 2012, S. 15ff.; Öztürk 2014, S. 81ff.). Zwei Blickwinkel werden hier verbunden: Zum einen erfolgt eine strukturelle Verortung erwachsenenpädagogischen Handelns. Des Weiteren soll durch die konzeptionellen Darlegungen Öztürks (2014) aufgezeigt werden, welche interkulturellen Kompetenzen für Tätige in der Erwachsenenbildung auf all jenen didaktischen Handlungsebenen von Bedeutung sind. Anschließend wird auf eine Bandbreite an Befunden und theoretischen Auseinandersetzungen eingegangen. In diesem dritten Kapitel verdeutlichen sich nicht nur Themensetzungen und Begriffsverständnisse, sondern ebenso verschiedene Untersuchungsdesigns. Das vierte Kapitel widmet sich der qualitativen Untersuchung selbst. Zunächst wird die Methodik der Datenerhebung und -auswertung erläutert sowie das eigene Vorgehen im Feld dargelegt. Für die Analyse der fünf durchgeführten Expertinnen- und Experteninterviews ist die inhaltliche Strukturierung nach Mayring (2015) herangezogen worden (vgl. Mayring 2015, S. 103). Entsprechend den Fragestellungen differenzieren sich die Untersuchungsergebnisse im fünften Kapitel in bereichsspezifische und gemeinsame Anforderungen aus, die in einem Zwischenfazit in Bezug auf die zuvor erarbeiteten Ansätze in Theorie und Forschung reflektiert werden. Im Ausblick schließen sich resümierende Ausführungen zum wissenschaftlichen Vorgehen an, wobei ebenfalls auf Themen Bezug genommen wird, die größere Beachtung in der Forschung erfahren könnten.

2. Erwachsenenpädagogische Professionalität

2.1 Professionalität und Kompetenz

Anforderungen – zu verstehen als „Forderung an jemandes Leistung“ (Duden 2017) – erwachsenenpädagogischen Handelns stehen immer auch im Kontext zu Professionalität, professionellem Handeln und den dafür notwendigen Kompetenzen. Da sich diese Begriffe als grundlegend für die anschließenden Ausführungen verstehen, werden sie im Folgenden kurz definiert.

Gieseke (2010) versteht im Anschluss an Nittel (2000) unter Professionalität eine Kompetenz, „(...) die sich situativ immer wieder neu als berufliche Leistung zu bewähren und weiterzuentwickeln hat. Professionalität stützt sich auf wissenschaftliches Grundla-

genwissen, das durch Erfahrungen ausgewertet wird. Sie geht nicht von einem durchgeplanten Ablauf, sondern von Aufgabenlösungen, Deutungen, Diagnosen und Interpretationen aus, die in individueller Verantwortung unter ethischen Ansprüchen zu treffen sind. Professionalität meint also einen differenzierten Umgang mit Forschungsbefunden, die Nutzung von Handlungsinstrumenten und ihre eigenständige Interpretation, die Deutung von Handlungssituationen sowie ein flexibles, vernetztes Handeln.“ (Gieseke 2010).

Diesem Verständnis folgend, kann Professionalität nicht als Endzustand, als zu erwerbende oder technische Universallösung begriffen werden. Als eine Voraussetzung, die von Gieseke (2010) benannten Aspekte von Professionalität umzusetzen, lassen sich institutionelle Bedingungen heranziehen (vgl. ebd.). Außerdem spielt es in Bezug auf Bildung eine Rolle, „(...) welche Eigenanteile an Finanzen, Zeit und Lernpotenzialen unterstellt werden, welche Auslegung von Daseinsfürsorge es aus der jeweiligen Sicht der Bildungspolitik gibt.“ (ebd.) Professionalität scheint dann auch davon abhängig zu sein, inwiefern Politik und Unternehmen der Erwachsenenbildung ihr Bedeutung zumessen, und in welcher Art sie diese fördern (vgl. ebd.).

Professionalität kann zudem hinsichtlich eines kompetenz- und differenztheoretischen Verständnisses betrachtet werden (vgl. Seitter 2015, S. 89). So fragt der kompetenztheoretische Fokus nach konkretem Wissen und Können. Im Gegensatz dazu stehen „(...) die interaktiv auszubalancierenden Paradoxien professionellen Handelns im Vordergrund, die widersprüchlichen und ambivalenten Handlungsanforderungen, die Professionelle bei und mit der Leistungserstellung gleichermaßen zu bedienen haben.“ (ebd.), wenn die differenztheoretische Perspektive eingenommen wird. Umstritten ist, ob die Tätigen in der Erwachsenenbildung als „(Semi-)Professionelle“ (ebd.) im Anschluss an die klassischen Professionen aus der Soziologie bezeichnet werden können (vgl. ebd.). Allerdings resümiert Seitter (2015), dass die weniger standardisierten und heterogenen Beschäftigungsstrukturen in der Erwachsenenbildung in langfristiger Sicht zum „Erfolg der professionell betreuten Durchsetzung im Erwachsenenalter“ (ebd.) beitragen können (vgl. ebd.).

Der Kompetenzbegriff ist, insbesondere mit Blick auf die Definition Giesekes (2010), eng mit dem Professionalitätsbegriff verwoben, so dass Kompetenzen als eine Art Grundausrüstung für professionelles Handeln betrachtet werden können. Eine weitere Bedingung für Professionalität lässt sich zudem im Hinblick auf Qualifikationen ausmachen. Mit beiden Termini, Kompetenz und Qualifikation, sind jedoch unterschiedliche Perspektiven verbunden (vgl. Arnold 2010; Kossak, Ludwig 2015, S. 207ff.). So kann unter Kompetenz das Handlungsvermögen einer Person verstanden werden, während Qualifikation in Zusammenhang mit „Fähigkeiten zur Bewältigung konkreter (in der Regel) beruflicher Anforderungssituationen“ (Arnold 2010) gebracht werden. Kompetenzen lassen sich demzufolge als subjekt-, Qualifikationen als verwendungsorientiert (vgl. ebd.) begreifen. Zudem spricht Arnold (2010) dem Kompetenzbegriff eine ganzheitliche Ausrichtung zu, da er nicht nur fachliches, sondern auch über- bzw. außerfachliches Wissen und Können implementiert (vgl. ebd.). Der Wissenserwerb steht hier nicht allein

im Vordergrund: Zum Tragen kommen auch Aneignungsprozesse und die Weiterentwicklung der Persönlichkeit. Außerdem verschiebt sich das Verständnis von Kompetenz. Erkannt wird, dass Kompetenz nicht nur in „institutionalisierten Lernprozessen“ gelehrt wird, sondern sich vielmehr über die Lebensspanne entwickelt und erweitert (vgl. ebd.). Kritisch beurteilt Arnold (2010), dass der Terminus seit den 1980er-Jahren einer „inflationären Differenzierung“ (ebd.) unterworfen wird, der die Abgrenzung von anderen Ausdrücken erschwert. Kossack und Ludwig (2015) verbinden mit dem Kompetenzbegriff „(...) Wissensbestände, Denkweisen, Fähigkeiten, Fertigkeiten sowie Bereitschaften des Menschen, um in bestimmten sozialen Situationen erfolgreich handeln zu können.“ (Kossack/Ludwig 2015, S. 209), wobei Qualifikationen im Gegensatz dazu gesellschaftliche Arbeitsanforderungen einschließen. Ebenso wie Arnold (2010) betonen die Autoren die Subjektorientierung des Kompetenzbegriffs (vgl. ebd.).

Bezogen auf die nachfolgenden Erläuterungen, stellen die didaktischen Handlungsebenen einen professionalitätsbezogenen Zugang dar, anhand welcher erwachsenenpädagogische Berufstätigkeiten ausdifferenziert werden können.

2.2 Konzepte erwachsenenpädagogischen Handelns

2.2.1 Die didaktischen Handlungsebenen

Ursprünglich stellten Flechsig und Haller (1975) die „Handlungsebenen der Didaktik“ (Flechsig/Haller 1975, S. 14) im Schulkontext auf. Diese Überlegungen erfuhren später ihre Übertragung und Modifizierung auf die Erwachsenenbildung durch Siebert (1982, 2000), Schäffter (1984), Weinberg (1989) und Tietgens (1992) (vgl. Siebert 2012, S. 15ff.). Hervorgehoben wird, dass sich Didaktik nicht nur mit dem Gebiet der Lehre gleichsetzen lässt, sondern sich auf weiteren Tätigkeiten verortet. Dies kann damit begründet werden, dass „(...) mehr didaktische »Vorarbeit« und die Herstellung didaktischer Rahmenbedingungen (...)“ (Siebert 2012, S. 15) zur Planung, Umsetzung und Auswertung von Lehre notwendig sind. Dabei dient die Heranziehung der didaktischen Handlungsebenen nicht nur dem Zweck einer theoretischen Rahmung, die das Handeln in der Erwachsenenbildung differenziert und die Einordnung bestimmter Tätigkeiten ermöglicht. Ebenso bedeutend ist dieses theoretische Verständnis für die Beantwortung der Fragestellungen der vorliegenden Arbeit, die explizit auf die Unterscheidung didaktischer Handlungsebenen Bezug nehmen. Während Flechsig und Haller (1975) neben den inhaltlichen Aufgaben in den jeweiligen Ebenen auf den Kreis der (professionell) Zuständigen im Kontext Schule eingehen, thematisiert Siebert (2012) eher didaktische Implikationen und Aufgabenbereiche, die in den jeweiligen Ebenen für die Erwachsenenbildung relevant sind (vgl. Flechsig/Haller 1975, S. 15ff.; Siebert 2012, S. 16ff.).

Im Folgenden wird prägnant auf die einzelnen Ebenen nach Siebert (2012) eingegangen. Auf der **A-Ebene** der Bildungspolitik beinhalten insbesondere Gesetze didaktische Implikationen, z.B.:

- „besondere Finanzhilfen für politische Bildung,
- Regelungen von Mindestteilnehmerzahlen,
- Begrenzungen von Exkursionen im Bildungsurlaub,

- juristische Entscheidungen zur Abgrenzung von Bildungsarbeit und Freizeitbeschäftigung im Bildungsurlaub,
- Einschränkung des Anteils allgemeinbildender Lerninhalte in der beruflichen Weiterbildung,
- Bedingungen für die Anerkennung neuer Einrichtungen,
- Förderung von Modellversuchen für benachteiligte Gruppen,
- Forderung nach Offenheit des Zugangs zu öffentlich finanzierten Veranstaltungen,
- Kontroll- und Beratungsfunktion von Beiräten, Landesausschüssen, aber auch Landesrechnungshöfen, Zuschüssen zur Betreuung von Kindern.“ (Siebert 2012, S. 16).

Es lassen sich weitere relevante Gesetze einbringen, wenn es beispielsweise um den Zugang zu Bildungsangeboten für Asylsuchende oder die Anerkennung von in anderen Nationen erworbenen Berufsqualifikationen geht, die den Besuch ergänzender Weiterbildungsveranstaltungen ggf. notwendig erscheinen lassen:

- Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet (AufenthG) (relevant: § 43 – 45a)
 - Kern (von § 43 – 45a): Grundsätze staatlicher Integrationsmaßnahmen; Verordnung zur Durchführung von Integrationskursen für Ausländerinnen und Ausländer³ sowie Spätaussiedlerinnen und -aussiedler (vgl. Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz 2016a)
- Asylbeschleunigungsgesetz
 - Kern: Öffnung der Integrationskurse für Asylbewerberinnen und -bewerber mit einer hohen Bleibeperspektive (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2016a)
- Gesetz zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen (oftmals verkürzt für „Anerkennungsgesetz“)
 - Kern: Regelungen für die Prüfung der Äquivalenz ausländischer Berufsqualifikationen mit dem jeweiligen deutschen Referenzberuf (Artikel 1: Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz – BQFG) und Änderungen und Anpassungen berufsrechtliche Fachgesetze betreffend (Artikel 2 – 61) (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2016)

In Bezug auf die **B-Ebene** der Institutionsdidaktik geht Siebert (2012) auf die didaktische Bedeutung der „(...) *offenen*“⁴, aus öffentlichen Mitteln finanzierten Einrichtungen wie die Volkshochschulen, und »*geschlossenen*« Bildungsabteilungen in Betrieben oder in Behörden (...)“ (Siebert 2012, S. 16) ein. So können verschiedene Einrichtungen innerhalb der offenen Erwachsenenbildung unterschiedliche Bildungsaufträge erfüllen

³ Die Bezeichnung „Ausländer“ ist dem Gesetzestext entnommen (vgl. Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz 2016b).

⁴ Hervorhebungen im gesamten Zitat im Original

und regional unterschiedlich in Beziehung zueinanderstehen (z.B. Kooperation vs. Konkurrenz) (vgl. ebd.). Ebenso ist in didaktische Fragen einzubeziehen, ob die Vielzahl an Bildungsträgern den wiederum vielfältigen gesellschaftlichen Milieus und deren Bildungsinteressen entspricht (vgl. ebd.). Außerdem spielen Organisationsstrukturen (z.B.: Hält die thematische Ausgestaltung und Gliederung der Programmbereiche aktuellen gesellschaftlichen Erfordernissen stand?; Wer verantwortet und entscheidet das Programm?; Wie staffeln sich Entscheidungsbefugnisse innerhalb der Einrichtung?) eine Rolle (vgl. a.a.O., S. 17). Vor dem Hintergrund der vermehrten Zuwanderung Asylsuchender stellen sich für die verschiedenen öffentlichen Einrichtungen dann z.B. Kapazitätsfragen, wenn es um die Erweiterung von (Integrationskurs-)Angeboten oder die Aufstockung des Lehrpersonals geht. Zudem müssen Leitungspersonen über aktuelle gesetzliche Vorschriften informiert sein und ggf. Kontakt zu bildungspolitischen Entscheidungskräften halten. Wohingegen Bildungsabteilungen in Betrieben eruiieren müssen, wie möglicherweise Fortbildungskonzepte oder ein neues Leitbild im Sinne interkultureller Öffnung implementiert werden können.

Die Fachbereichsdidaktik der **C-Ebene** erfährt durch Siebert (2012) zunächst eine Unterscheidung zur Fachdidaktik im Schulkontext (vgl. ebd.). So lässt sich in Bezug zur Erwachsenenbildung in „(...) Fachbereiche (z.B. berufliche Weiterbildung) oder in Zielgruppen (z.B. betriebliche Managementschulung oder Altenbildung) oder in Aufgabengebiete (z.B. zweiter Bildungsweg).“ (ebd.) differenzieren, welche verschiedene makrodidaktische Überlegungen, beispielsweise Konzepte, bedingen (vgl. ebd.). So könnten die zielgruppenspezifischen Deutschkursangebote der Volkshochschulen für Asylsuchende, Asylbewerberinnen und -bewerber sowie Geflüchtete mit Angeboten aus anderen Programmbereichen verknüpft werden.

Wenn einzelne Angebote in den Fokus rücken, ist von der Seminarplanung der **D-Ebene** die Rede. Dies betrifft Formate, wie wöchentlich stattfindende Kurse, Abend- oder Tageskurse (vgl. ebd.). Siebert (2012) konstatiert: „Dabei geht es um die Auswahl vorhandener Lernmaterialien und Curricula, u. U. um Eingangstests und Prüfungsanforderungen, um die Definition von Zielgruppen, ggf. um die Kooperation mit anderen Bildungseinrichtungen und Organisationen, um die Auswahl von Lernorten und Lernzeiten, um Ankündigungstexte und »Marketing-Instrumente«⁵, gelegentlich auch um Finanzierung und die Beantragung von Projektmitteln.“ (a.a.O., S. 17f.). Um diese Planungsaufgaben bewältigen zu können, werden meist Absprachen zwischen haupt- und nebenberuflichen Pädagoginnen und Pädagogen oder Honorarkräften nötig (vgl. ebd.). Anforderungen im Umgang mit der Zielgruppe Asylsuchender können beispielsweise speziell darin bestehen, dass Einrichtungen, die Integrationskurse anbieten, Kooperationen mit Arbeitgebern oder der Agentur für Arbeit eingehen, um berufliche Anschlussmöglichkeiten zu schaffen. Überlegt werden muss aber auch, dass Angebote „für alle“, also für eine Einwanderungsgesellschaft, die sich weniger anhand von Differenzen, sondern mit Blick auf Gemeinsamkeiten und Verbindungen versteht, geschaffen werden. Diskutiert und erforscht werden in diesem Zusammenhang z.B. Zugänge sowie Übergänge von

⁵ Anführungszeichen im Original

Menschen mit Migrationshintergrund in das offene Programm (vgl. Zimmer et al. 2015, S. 4ff.).

Wird von der mikrodidaktischen Feinplanung gesprochen, handelt es sich um die **E-Ebene** der Lehr-Lernsituation, in denen Lehrende (z.B. Seminar- oder Kursleitende, Moderatorinnen und Moderatoren, Dozierende) tätig sind (vgl. ebd.). Für Siebert (2012) stehen hier verschiedene Aufgaben im Vordergrund: „Methoden der Ermittlung von Vorkenntnissen und Lerninteressen, die Gestaltung von Anfangssituationen, die Eignung vorhandener und die Erstellung neuer Unterrichtsmaterialien, die Verwendung audiovisueller Medien, Möglichkeiten der Metakommunikation und der Evaluation des Lernfortschritts“ (ebd.). Außerdem sind gelegentliche Gastreferentinnen und -referenten sowie Erkundungen einzuplanen (vgl. ebd.). Für Besuchende von Deutschsprachkursen, die in sich u. a. verschiedene Themen des deutschen Alltags vereinen, bieten sich dann Erkundungen in Bereiche des öffentlichen Lebens an, wie z.B. Einkaufsmärkte, bestimmte Ämter usw.

Letztlich betont Siebert (2012) einen ebenenübergreifenden Aspekt: die „konstruktive Verständigung zwischen den Beteiligten, die Bereitschaft und Fähigkeit zur Empathie und Perspektivenverschränkung“ (ebd.). Der Autor gibt zu bedenken, dass die miteinander kommunizierenden Personen unterschiedliche Positionen und Arbeitsweisen einnehmen sowie differierende Verständnisse von Erwachsenenbildung in ihre Tätigkeiten einfließen lassen können (vgl. ebd.). Es lässt sich demnach feststellen, dass die einzelnen Ebenen nicht losgelöst voneinander existieren und somit Kommunikationsprozesse voraussetzen. So sollte beispielsweise das Leitbild einer Einrichtung von allen Akteuren auf den jeweiligen Ebenen mitgetragen werden. Zusammengefasst lassen sich die didaktischen Handlungsebenen wie folgt dem Beitrag Flehsig und Hallers (1975) gegenüberstellen:

Ebene	Nach Flehsig & Haller (1975, S. 14)	Übertragen auf die Erwachsenenbildung (vgl. Siebert 2012, S. 15ff.)
A	Gestaltung der institutionellen, ökonomischen, personellen und konzeptionellen Rahmenbedingungen	Bildungspolitik → didaktische Implikationen durch Gesetze mit Anschlusskatalogen und Regelungen zur Finanzierung, Anerkennungsverfahren
B	Gestaltung übergreifender Lehrplan- und Schulkonzepte	Institutionsdidaktik → Wie verstehen sich die verschiedenen Einrichtungen in ihren Aufgaben und Leitbildern?
C	Gestaltung von Lernbereichen und Unterrichtskonzepten	Fachbereichsdidaktik → Programmplanung und -koordination in bestimmten Teilbereichen der Einrichtung

D	Gestaltung von Unterrichtseinheiten	Seminarplanung → Planung einzelner Angebote
E	Gestaltung von Lehr-/ Lernsituationen	Lehr-Lernsituationen → mikrodidaktische Feinplanung durch zumeist Lehrende; Durchführung und Auswertung der einzelnen Angebote

Tab. 1: Didaktische Handlungsebenen (Quellen: Flechsig/Haller 1975, S. 14 und Siebert 1982, S. 13f.; Siebert 2012, S. 15ff.; eigene Darstellung)

Während die didaktischen Handlungsebenen in einen erwachsenenbildnerischen Kontext übersetzt worden sind und insbesondere tätigkeitsbezogene Implikationen aufweisen, lassen sich ebenfalls Darstellungen identifizieren, die auf Übergänge und Beziehungen zwischen den Ebenen eingehen. Dieses Verständnis findet sich u. a. bei Reich-Claassen und Hippel (2011), welche die Unterteilung von Makro-, Meso- und Mikrodidaktik im Kontext eines Beitrages zur Angebotsplanung und -gestaltung vornehmen (vgl. Reich-Claassen/Hippel 2011, S. 1004). Zur Makrodidaktik zählen hierbei „Programmplanung, die Ansprache von Zielgruppen, die Erhebung von Bildungsbedarf, Werbung und Marketing, die Profilbildung, die Gestaltung von Kooperationen, die Finanzierung, die Rekrutierung des Personals sowie die Auswahl von Räumlichkeiten.“ (ebd.). Die Mesodidaktik wird als seltener verwendeter Begriff beschrieben, wobei dieser den Fokus auf die Planung einzelner Seminare durch „Konzeption, Vorbereitung und Auswertung“ (ebd.) legt, während mikrodidaktisches Handeln auf die Durchführung von Lehr- und Lernprozessen abzielt (vgl. ebd.). Nach Reich-Claassen und Hippel (2011) lassen sich die Handlungsebenen zudem im professionellen Handlungszyklus nach Weinberg (2000) darstellen, wobei die Autorinnen das Modell durch die Verortung der Begriffe der Makro-, Meso- und Mikrodidaktik konkretisieren (vgl. a.a.O., S. 1005; Weinberg 2000, S. 94). Dass die drei Ebenen in einer Beziehung zueinanderstehen, lässt sich beispielsweise am Übergang der Angebotsevaluation (mesodidaktische Ebene) zur Programmevaluation (makrodidaktische Ebene) nachvollziehen: So tragen die Ergebnisse der Auswertung einzelner Kurse eines Programms zu dessen Gesamtauswertung bei und ermöglichen wiederum Impulse für die folgende Bedarfsermittlung (vgl. ebd.). Zudem wird ein weiterer Blick auf die didaktischen Handlungsfelder deutlich, liegt ihm doch ein lineares Ablaufverständnis zugrunde. Die Handlungsfelder stehen nicht nur in einem Zusammenhang, sie bauen aufeinander auf und folgen einem idealtypischen Kreislauf. Hinterfragen lässt sich an dieser Stelle, inwiefern professionelles pädagogisches Handeln auf den didaktischen Ebenen zirkulären Abläufen folgen kann.

Bezieht man sowohl die Darstellungen Sieberts (2012) als auch Reich-Claassens/Hippels (2011) inhaltlich aufeinander, so ließen sich die Ebenen A und B mit der Makro-, die Ebenen C und D mit der Meso- sowie die Ebene E mit der Mikrodidaktik in Verbindung bringen. Jedoch muss auch eingeräumt werden, dass eine klare Trennung zwischen den Ebenen in der Praxis nicht immer möglich ist, da sich Tätigkeiten durchaus entgrenzen (vgl. Fuchs et al. 2009, S. 18). Dies wird durch die KomWeit-Studie von

Hippel und Tippelt (2009) zu Fortbildungsinteressen und -bedarfen von Weiterbilderinnen und Weiterbildnern untermauert, die u. a. eine systematische Analyse von Tätigkeitsfeldern und Herausforderungen auf den didaktischen Ebenen ermittelte (vgl. Hippel/Fuchs 2009, S. 66ff.). Das interviewte Weiterbildungspersonal⁶ lieferte dabei Daten, die auf Mikro- und Mesoebene eine Differenzierung der Tätigkeiten nach Zeit, Wichtigkeit und Kernelementen zulässt (vgl. ebd.). Zudem sind auf Makro-, Meso- und Mikroebene Herausforderungen an die jeweiligen Tätigkeiten ermittelt worden (vgl. Hippel 2009, S. 89ff.). Dabei wird gleichsam verdeutlicht, dass es an eindeutigen beruflichen Rollenprofilen in der Weiterbildung/Erwachsenenbildung mangelt, was eine Vielzahl unterschiedlicher Tätigkeitsbeschreibungen seitens eines Teils des Weiterbildungspersonals zur Folge hat (vgl. Kollmannsberger/Fuchs 2009, S. 39). Weitere Einflussfaktoren werden auch in der Pluralität der Träger sowie der breitgefächerten Qualifikationsmöglichkeiten gesehen (vgl. a.a.O., S. 38). Es bleibt die Frage offen, welche Tätigkeiten sich konkret auf den verschiedenen didaktischen Handlungsebenen ausdifferenzieren.

Zur Beantwortung dieser Frage wird weiterhin die Verschränkung der verschiedenen Ebenenmodelle aus diesem Abschnitt zugrunde gelegt, da Untersuchungen mit unterschiedlichen Ebenen- bzw. speziellen Tätigkeitsdarstellungen operieren (vgl. u. a. Robak 2015, Gieseke 2015, Nuissl/Siebert 2013, Siebert 2012, Gieseke 2008, Kraft 2006). Im Folgenden werden daher verschiedene Tätigkeitsfelder auf Basis der zuvor aufgeführten Quellen skizziert, um einen Überblick zu Aufgabenbereichen des Weiterbildungspersonals zu erhalten.

Tätigkeitsfelder auf der Mikroebene

(vgl. Nuissl/Siebert 2013, S. 34; Hippel/Tippelt 2009 S. 66ff.; Kraft 2006, S. 28)

→ Vorbereiten

- Erstellung von Materialien
- Konzeption
- Recherche
- Didaktische Planung
- Planung des Methodeneinsatzes

⁶ Die Stichprobe der KomWeit-Studie ist – im Gegensatz zu dieser Arbeit – nicht nur im Untersuchungsfeld der Volkshule zu verorten (vgl. Fuchs et al. 2009, S. 18ff.). Einbezogen wurden auch die betriebliche Weiterbildung sowie politische und konfessionelle Erwachsenenbildung (vgl. ebd.), was die Vergleichbarkeit von Forschungsergebnissen z. T. einschränkt. Da die KomWeit-Studie jedoch als eine der ausführlichsten Arbeiten hinsichtlich der Tätigkeitsausdifferenzierungen auf den didaktischen Handlungsebenen angesehen werden kann, werden im fünften Kapitel Parallelen und Unterschiede (auch im Sinne eines zeitgeschichtlichen „Updates“) auf den jeweiligen Ebenen herausgearbeitet. Zusätzlich werden natürlich weitere Beiträge aus Theorie und Forschung zur Diskussion der Forschungsergebnisse herangezogen.

→ Lehren

- Gestaltung von Lehr-/Lernsituationen
- Visualisierung
- Lernerfolgskontrolle
- Transfersicherung
- Erkennen und Steuern von Gruppenprozessen

→ Beratung

- Lernberatung

→ Nachbereitung

- Evaluation & Selbstevaluation

→ Eigene Fortbildung

→ Zielgruppengewinnung

- Marketing und Akquisition
- Werbung und Öffentlichkeitsarbeit

→ Verwaltung und Organisation

Tätigkeitsfelder auf der Mesoebene bzw. hauptamtlich-pädagogischer Mitarbeitender

(vgl. Gieseke 2015, S. 169; Gieseke 2008, S. 47ff.; Hippelt/Tippelt 2009, S. 81ff.; Kraft 2006, S. 28)

→ Programmplanung

- Dozierenden-/Kursleitendengewinnung
- Teilnehmendenanalyse
- Bedürfniserschließung
- Bedarfserhebung
- Durchführung
- Ist-Analyse
- Angebotsentwicklung und -planung
- Kommunikation mit Leitung und Kursleitung
- Zielgruppengewinnung
- Zielformulierung und Programmkonzeption
- Programmentwicklung
- Veranstaltungs- und Projektorganisation
- Kostenkalkulation
- Controlling
- Ankündigung
- Evaluation
- Informations- und Serviceleistungen
- Marketing/Öffentlichkeitsarbeit

- Beratung
- Qualitätsmanagement
- Administration/Verwaltung

Tätigkeitsfelder auf der Makroebene bzw. der Leitung/des Bildungsmanagements

(vgl. Robak 2015, S. 124; Gieseke 2008, S. 60; Kraft 2006, S. 27)

Leiten/Führen

- Organisation und Leitung einer Einrichtung
- Profilbildung/ Zielformulierung für die Organisation
- Finanzierung/Controlling
- Steuerung
- Koordination unterschiedlicher Arbeits- und Funktionsbereiche
- Vertretung nach außen/Repräsentanz der Einrichtung
- Personalentwicklung
- Selbstmanagement
- Vernetzungsmanagement
- Schaffung von Rahmenbedingungen für die Programmplanung

Kooperatives Management⁷

- Öffentlichkeitsarbeit/Marketing
- Qualitätsmanagement
- Entwicklung eines internen Organisationssystems, internes Management
- Organisationsentwicklung

Deutlich wird, dass es im Hinblick auf die einzelnen Ebenen Überschneidungen bei den Tätigkeiten gibt und eine klare Abgrenzung – auch mit Blick auf die Praxis – nicht sinnvoll erscheint. Gewinnen lässt sich dennoch ein Überblick, welche Aufgabenfelder auf den jeweiligen didaktischen Handlungsebenen von Bedeutung sein können. Mit dem Wissen, auf welchen Ebenen sich erwachsenenpädagogisches Handeln einordnen lässt, kann nun zu der Frage übergegangen werden, welche Kompetenzen in der Einwanderungsgesellschaft relevant sein können.

2.2.2 Das Konzept der interkulturellen Kompetenz

Grundlegend ist anzumerken, dass die Begrifflichkeit der interkulturellen Kompetenz zunächst durch Wolfgang Hinz-Rommel (1994) für die Disziplin der Sozialen Arbeit geprägt wurde (vgl. Mecheril 2013, S. 15; Wehrhöfer 2006, S. 29). Es stellt sich daher die

⁷ Die Differenzierung wurde anhand von Giesekes (2008) Darstellung zu „Planungshandeln und Bildungsmanagement der Institution“ vorgenommen, welche Leitungshandeln anhand von zwei übergeordneten Bereichen aufschlüsselt (vgl. Gieseke 2008, S. 60). Die Klassifizierung der Tätigkeitsfelder versteht sich als Verbindung der verschiedenen einbezogenen Ansätze.

Frage, wie sich interkulturelle Kompetenz bezogen auf die Erwachsenenbildung begreifen lässt. Öztürk (2014) entwickelte hierzu eine „Kompetenzmatrix pädagogischer Professionalität im Umgang mit kultureller Vielfalt“ (Öztürk 2014, S. 100). Der Autor geht auf verschiedene Entwicklungen, Diskurse, Kompetenz- und Professionalitätsverständnisse ein, aus denen sich die Kompetenzmatrix letztlich konstituiert. Dabei definiert Öztürk im Kontext der „Professionalität im Spannungsverhältnis von Wissen und Nicht-Wissen“ (a.a.O., S. 86ff.) drei Professionalitätsverständnisse, die in diese Kompetenzmatrix einfließen:

Professionalitätsverständnis I: Umgang mit Komplexität und Vielfalt

Neben der Vermittlung von fachlichen Inhalten, rückt insbesondere situationsgerechtes Handeln und die Anpassung der Unterrichtsgestaltung an den Kontext und die Erwartungen der vielfältigen Teilnehmenden sowie einer gestiegenen Komplexität und Dynamik verfügbaren Wissens in den Vordergrund (vgl. ebd.). Angesprochen wird hier vordergründig erwachsenenpädagogisches Handeln auf der D- und E-Ebene (vgl. Abb. 1), wenn es um das professionelle Agieren im Unterricht, aber auch dessen Vorbereitung geht.

Professionalitätsverständnis II: Umgang mit Nicht-Wissen

Öztürk warnt hier vor Wissen, welches sich vermeintlich wie eine „kulturelle Schablone“ auf Personen und Situationen übertragen lässt. Vielmehr sollen Teilnehmende in ihrer Individualität und Vielfalt und nicht vor dem Hintergrund ihrer kulturellen Zugehörigkeit betrachtet werden (vgl. a.a.O., S. 88f.). In diesem Kontext wird der Begriff der „Kompetenzlosigkeitskompetenz“ nach Mecheril (2013) befürwortet. Zunächst geht dieser auf die Adressatinnen und Adressaten interkultureller Bildungsangebote ein (vgl. Mecheril 2013, S. 16ff.). Kritisch merkt Mecheril (2013) an, dass „(...) Minderheitenangehörige, Personen mit Migrationshintergrund, Migranten und Migrantinnen (...) als Adressaten der Angebote zu professioneller interkultureller Kompetenz nicht vor[kommen] [Anm. d. V.]“ (ebd.). Gründe sieht Mecheril (2013) zum einen darin, dass Menschen mit Migrationshintergrund nicht als professionell handelnde Subjekte wahrgenommen werden und zum anderen, dass diese Personengruppe bereits über interkulturelle Kompetenz verfügt (vgl. ebd.). Eine weitere Problematisierung findet sich in den Konzepten zu interkultureller Kompetenz selbst, da hier Kultur oftmals direkt mit Nationalität und Ethnizität verknüpft wird (vgl. ebd.; Smith 2013, S. 31). Dies ist dann insofern zu kritisieren, da „(...) der affirmative Bezug auf „kulturelle Differenz“⁸ zur Stärkung der national-ethnischen Unterscheidung (...)“ (Mecheril 2013, S. 21) beiträgt. Kompetenzlosigkeitskompetenz kann als kritischer Gegenentwurf zu Konzepten interkultureller Kompetenz verstanden werden, wenn letztere sich auf Mehrheitsangehörige, kulturelle Festschreibungen sowie technologisiertes Wissen, in Form von schablonenartig anwendbaren Fertigkeiten, beschränkt (vgl. a.a.O., S. 25). Handlungskompetent zu sein, lässt sich

⁸ Anführungszeichen im Original

dann anhand von „Handlungsdispositionen, spezifische Handlungsweisen nahelegende allgemeine Handlungsbereitschaften“ (ebd.) verstehen. Diese Sichtweise knüpft auch an das Professionalitätsverständnis Gieseke (2010) an, die auf den situativen und entwickelnden Charakter von Professionalität hinweist (vgl. Gieseke 2010). „Werkzeuge“ für den „richtigen“ Umgang mit kultureller Vielfalt können und sollen nicht vermittelt werden (vgl. Sprung 2012, S. 18; Sprung 2003, S. 6). Zudem ist die Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns erforderlich, welche u. a. auch Handlungsgrenzen berücksichtigt (vgl. Mecheril 2013, S. 25).

Professionalitätsverständnis III: Teilkompetenzen im Umgang mit Komplexität und Nicht-Wissen

Um den vorangegangenen Kompetenzen gerecht werden zu können, müssen verschiedene, gebündelte Teilkompetenzen zusammenspielen (vgl. Öztürk 2014, S. 89). Diese setzen sich wie folgt zusammen:

- „Sachkompetenz (kognitive Ebene) schafft die nötige Wissensbasis und Aufmerksamkeit im Umgang mit kultureller Vielfalt und verknüpft diese mit der eigenen Lebenswirklichkeit,
- Sozialkompetenz (handlungsorientierte Ebene) trägt zu einem empathischen gegenseitigen Wahrnehmen bei und ermöglicht es, durch die Fähigkeit zum Perspektivwechsel Beziehungen zu gestalten,
- Selbstkompetenz (emotional-reflexive Ebene) umfasst vor allem die Fähigkeit zur Selbstreflexion, wobei auch die eigenen Gefühle und Bedürfnisse Berücksichtigung finden.“ (ebd.).

Neben diesem Fokus auf Kompetenzen, die durch die handelnde Person zu berücksichtigen sind, verweist Öztürk (2014) auf eine äußere Bezugsebene, die als „organisationaler, gesellschaftlicher und globaler Rahmen“ (a.a.O., S. 90) bezeichnet wird. In Konzepten interkultureller Kompetenz wäre dann ein Blick auf einzelne kulturelle oder folklorische Themen ungenügend. Ebenso müssen professionell Handelnde gesellschaftliche und politische Bedingungen kritisch hinterfragen (vgl. ebd.). Neben diesen Kompetenzansprüchen zeichnet Öztürk drei verschiedene Diskurslinien um den Kulturbegriff selbst nach. Besprochen werden die Themen „Kulturen zwischen Kohärenz und Konstruktion“ (a.a.O., S. 90), „Kultur im Kontext von Sprache und Macht“ (a.a.O., S. 94) sowie „Kultur und Vielfalt“ (a.a.O., S. 97; →⁹ Anhang A).

Nun ist erläutert worden, welche Verständnisse von Professionalität im Umgang mit kultureller Vielfalt bedeutsam erscheinen. Es schließt sich die Frage an, inwiefern sich diese Aspekte als anschlussfähig an professionelles erwachsenenpädagogisches Handeln erweisen. Öztürk (2014) verknüpft hierzu die Teilkompetenzen erwachsenenpädagogi-

⁹ Mit dem Zeichen → und einer darauffolgenden Nummer, Tabellenbezeichnung und/oder Kategorie wird immer auf wichtige Textstellen bzw. Kapitel für die betreffende Aussage innerhalb dieser Arbeit verwiesen.

schen Handelns mit den theoretischen Überlegungen zu Kulturdiskursen im Sinne von „Dimensionen des Thematisierens von kultureller Vielfalt“ (a.a.O., S. 99; Abb. 1):

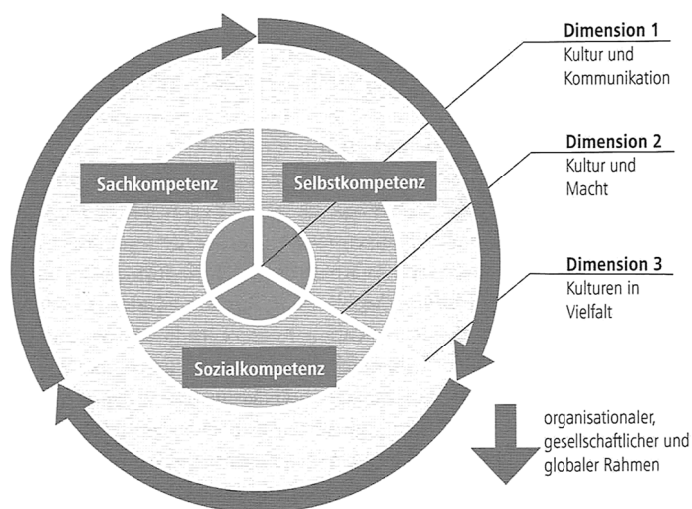


Abb. 1: „Dimensionen des Thematisierens von kultureller Vielfalt“ (Quelle: Öztürk 2014, S. 99)

Genauere Explikation erfährt das Schema nicht, wobei es sich auch eher als verbildliche Vorstufe der Kompetenzmatrix nach Öztürk (2014) versteht (a.a.O., S. 100). Deutlich wird jedoch, wie sich die Diskursthemen rund um Kultur ebenenartig mit den Teilkompetenzen der Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz verbinden, so dass jede der Dimensionen in jeder der Teilkompetenzen eine Rolle spielt. Die Kompetenzmatrix kann somit als Ergebnis einer „Füllung“ der grundlegenden Teilkompetenzen mit spezifischem Wissen um den Kulturbegriff und den damit verbundenen Handlungsimplicationen verstanden werden und differenziert sich wie folgt aus:

	Sachkompetenz	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
Dimension 1 Kultur und Kommunikation	<ul style="list-style-type: none"> • Kulturelle Bedingtheit von Kommunikation erkennen • Kulturen als konstruiert begreifen • Neugier und Offenheit für andere Kulturen aufbringen 	<ul style="list-style-type: none"> • Beziehungen gestalten wollen • empathisch sein u. aktiv zuhören • „Nicht-Wissen“ akzeptieren und damit umgehen können • konfliktfähig sein 	<ul style="list-style-type: none"> • sich der eigenen Gefühle, Bedürfnisse, Wahrnehmungen, Interpretationen bewusst werden • auch andere Wahrnehmungs- und Sichtweisen zulassen (Ambiguitätstoleranz)
Dimension 2 Kultur und Macht	<ul style="list-style-type: none"> • Aspekte struktureller, institutioneller und personaler Diskriminierung zum Thema machen • Wissen über globale Zusammenhänge schaffen 	<ul style="list-style-type: none"> • Solidarität gestalten • Beobachterperspektive einnehmen • die Reaktionen des Gegenübers wahrnehmen 	<ul style="list-style-type: none"> • mediale Zerrbilder entlarven • Erkennen, wie Vorurteile entstehen • die eigene Rolle in der Gesellschaft reflektieren

Dimension 3 Kulturen in Vielfalt	<ul style="list-style-type: none"> • Vielfalt als Normalität thematisieren • aktuelle politisch-rechtliche Lage kennen 	<ul style="list-style-type: none"> • sein Gegenüber immer als Individuum wahrnehmen • Gemeinsamkeiten betonen 	<ul style="list-style-type: none"> • Vielfalt der eigenen Zugehörigkeiten reflektieren • Vielfalt als normal verinnerlichen
---	--	---	---

Tab. 2: „Kompetenzmatrix pädagogischer Professionalität im Umgang mit kultureller Vielfalt“ (Quelle: Öztürk 2014, S. 100; eigene Darstellung¹⁰)

Die „Kompetenzmatrix pädagogischer Professionalität im Umgang mit kultureller Vielfalt“ (ebd.) weist zwei als positiv zu beurteilende Faktoren aus. Einerseits leistet Öztürk (2014) hiermit einen theoretischen Beitrag zum Thema Professionalität und Kompetenzentwicklung in der Erwachsenenbildung, in dem er Kompetenzen aufschlüsselt, die im Umgang mit kultureller Vielfalt relevant sind. Andererseits kann die Kompetenzmatrix in der Praxis der Erwachsenenbildung als Arbeits- und Reflexionsmittel sowie Konzeptionsgrundlage für Weiterbildungsformate genutzt werden. So können die einzelnen Bausteine zur Vor- und Nachbereitung von z.B. Beratungsgesprächen oder Lehrveranstaltungen genutzt werden, indem die einzelnen Aspekte mit dem eigenen professionellen Handeln abgeglichen oder als dessen Erweiterung verstanden werden. Allerdings ist anzumerken, dass die Kompetenzen in der Matrix durch ihre allgemeine Formulierung eben eher als Leitbilder dienen, die jedoch für bestimmte Tätigkeitsbereiche in der Erwachsenenbildung spezialisiert werden könnten. Interessant wäre daher eine Erweiterung der jeweiligen Dimensionen der Kompetenzmatrix um tätigkeitsspezifische Handlungsimpulse für die didaktischen Handlungsebenen. Für die Beschäftigten in der Erwachsenenbildung vor dem Hintergrund der vermehrten Zuwanderung Asylsuchender lässt sich zudem fragen, ob die Kompetenzmatrix um aktuelle Herausforderungen ergänzt werden könnte oder ob bestimmte Aspekte auf den jeweiligen Dimensionen noch stärkere Beachtung erfahren müssten.

3. Befunde und Themenfelder zur Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft

Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft – wie wird diese Begrifflichkeit in der vorliegenden Arbeit eigentlich verstanden? Grundlegend lässt sie sich als gesellschaftspolitischer Kontext der Erforschung von Tätigkeitsanforderungen an Beschäftigte einer Volkshochschule begreifen. Daher verbinden sich auch zwei Implikationen in Bezug zur Verortung: Zum einen tangiert die Anlage der Untersuchung das Praxisfeld Beschäftigter in der Erwachsenenbildung, indem Anforderungen aus der beruflichen Wirklichkeit erschlossen werden. Zum anderen wird durch die empirische Untersuchung ein Beitrag zum Forschungsfeld „Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft“ geleistet, wobei die Daten gleichsam für den Bereich erwachsenenpädagogischer Professionalität relevant sind.

¹⁰ Öztürk (2014) stellt die Kompetenzmatrix ebenfalls als Tabelle dar. Die eigene Darstellung bezieht sich nur auf das Text- und Tabellenformat, nicht auf inhaltliche Veränderungen.

Die nachfolgenden Ausführungen sollen einen ersten Überblick zur wissenschaftlichen Beschäftigung mit Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft vermitteln. Für die Zusammenstellung jenes Überblicks, aber ebenso umfassender Themenfelder und Befunde, war es bei der Recherche nötig, nicht nur mit dem Begriff der Einwanderungsgesellschaft zu operieren, sondern auch Wortumgebungen, wie z.B. Migration oder Zuwanderung, einzubinden. Erforderlich ist dies, da sich zum einen generell keine konsistente Begriffsverwendung ausmachen lässt und zum anderen die Absicht verfolgt wird, möglichst alle relevanten Konstrukte gemäß der Überschrift zu erfassen.

So kritisiert Öztürk (2014), dass sich die Datenlage zu „Weiterbildung im Kontext von Migration“ (Öztürk 2014, S. 9) als recht übersichtlich bewerten lässt. Diese Erkenntnis kann letztlich auch als Motivation verstanden werden, eine „fundierte Wissens- und Reflexionsgrundlage“ (ebd.) in Form eines Studententextbuches zu verfassen, das u. a. Definitionen, Theorieansätze, Datenquellen, Forschungsergebnisse zu Themen der Weiterbildungsbeteiligung, Professionalität sowie Organisationen in sich vereint (vgl. a.a.O., S. 10f.). 2015 greift die DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung in ihrem zweiten Heft ebenso das Thema Migration auf (vgl. Schrader 2015). Der Herausgeber beschreibt Deutschland als das „wichtigste Einwanderungsland Europas“ (Schrader 2015, S. 3) und zeichnet gesellschaftspolitische Entwicklungen, wie z.B. Einwanderungsdebatten in Deutschland sowie gewalttätige Angriffe gegen Menschen mit Migrationshintergrund nach (vgl. ebd.). Außerdem stellt Schrader (2015) die Frage auf, wie eine demokratische Gesellschaft, auch in Bezug zur Bildung, auf Umbrüche reagieren sollte (vgl. ebd.). Bezugnehmend auf diese Darstellungen wird letztlich geschlussfolgert: „Vor diesem Hintergrund gab und gibt es für DIE Zeitschrift viele Gründe, Praktiker, Politiker und Wissenschaftler danach zu befragen, welchen Beitrag Weiterbildung zum angemessenen Umgang mit Migration leistet und leisten kann.“ (ebd.). 2016 stellt das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) das 19. DIE-Forum Weiterbildung unter den Titel „Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft“ (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen 2016a), wobei dieses – wie schon in der Einleitung aufgegriffen – konkret in den Kontext der Erwachsenenbildung als „Nothilfe-Funktion“ (ebd.) vor dem Hintergrund der zunehmenden Anzahl Asylsuchender bzw. Flüchtender gesetzt wird, obwohl ein grundlegender Bedarf angezeigt ist. Zudem ist im ersten REPORT 2016, der Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, unter der Überschrift politischer Bildung ein kritischer Artikel zum Umgang der Erwachsenenbildung mit dem Begriff „Migration“ publiziert worden (vgl. Ebner von Eschenbach 2016, S. 43ff.). Des Weiteren titelt der REPORT in 2006 und 2012 mit „Zuwanderung und Migration“ (Nuissl et al. 2006) sowie „Bildung und Migration“ (Gruber/Nuissl 2012). Dabei sind statistische Erhebungsinstrumente hier noch nicht inbegriffen. Öztürk (2014) gibt einen Überblick über verschiedene nationale sowie internationale Statistiken zu Weiterbildung und Migration (vgl. Öztürk 2014, S. 39). Vier dieser Datenquellen führt der Wissenschaftler näher aus, da sie „(...) den Bereich Migration angemessen berücksichtigen und zuverlässige Informationen über das Weiterbildungsverhalten von Erwachsenen mit Migrationshintergrund bereitstellen.“ (a.a.O., S. 40):

- Adult Education Survey (AES) sowie seine Vorgängerversion Berichtssystem Weiterbildung (BSW), wobei Letzteres erstmals 1997 unter dem Titel „Ausländer mit ausreichenden Deutschkenntnissen“ (ebd.) einen Teil der Erwachsenen mit Migrationshintergrund einbezog (vgl. ebd.),
- Sozio-oekonomische Panel (SOEP), welches ab 1994/95 differenziertere Fragekategorien zur Bestimmung des Migrationshintergrundes einsetzte (vgl. a.a.O., S. 41),
- Mikrozensus (MZ), der erst ab 2005 den Migrationshintergrund mitberücksichtigt und zudem nur zwischen allgemeiner und beruflicher Weiterbildung bei Teilnehmenden ab 15 Jahren unterscheidet (vgl. a.a.O., S. 43) sowie
- Nationales Bildungspanel (NEPS), dessen Daten erst 2009 erschienen sind und die Datenlücken der anderen Erhebungsinstrumente auszugleichen scheint (vgl. a.a.O., S. 43ff.).

Nach diesem ersten Einblick schließt sich die Frage nach konkreten Themen unterhalb der Überschrift Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft an. Grundsätzlich kann zwischen theoretischen und Forschungsbeiträgen¹¹ unterschieden werden. Es lassen sich dann verschiedene Themengruppen identifizieren, die die inhaltliche Bandbreite an wissenschaftlichen Arbeiten verdeutlichen. Wiederholt zeigt sich, dass kein konsistentes Begriffsverständnis, ebenso innerhalb ähnlicher Thematiken, auszumachen ist.

3.1 Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft – Theoriefelder

Es lassen sich insgesamt sechs Theoriefelder bestimmen, die aus den nachfolgenden Beiträgen entwickelt worden sind:

1. Menschen mit Migrationshintergrund als Zielgruppe
2. Professionell Tätige in der Erwachsenenbildung
3. Angebote und Konzeptionen
4. Organisationen
5. Werte
6. Begriffe und Grundsätze

Im ersten Theoriefeld können im Unterthema der Weiterbildungsbeteiligung verschiedene theoretische Erklärungsansätze ausgemacht werden, welche auf ungleiche Weiterbildungsbeteiligung Bezug nehmen. Herangezogen werden bildungsökonomische, arbeitsmarksoziologische sowie Diskriminierungsansätze (vgl. Öztürk 2014, S. 61ff.). Zudem widmet sich ein älterer Beitrag konkreter der Frage, ob das allgemeinbildende Programm einer Volkshochschule überhaupt von Migrantinnen und Migranten aufgesucht

¹¹ Eine Übersicht zu Theorie- und Forschungsfeldern kann den Anhängen C und D entnommen werden.

wird (Pawlik 2003, S. 44). Kompetenzanerkennung kann als zweite Ausdifferenzierung des Theoriefeldes angeführt werden, wobei neben Überlegungen zur Qualifizierungssituation Asylsuchender (vgl. Winther/Jordanoski 2016, S. 34), insbesondere Möglichkeiten und Anforderungen an Kompetenzbilanzierung und -feststellung diskutiert werden (vgl. a.a.O., S. 35; Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen 2016b).

Unter der Überschrift „Professionell Tätige in der Erwachsenenbildung“ finden sich vor allem Themen rund um Kompetenzen für Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner. Angesprochen wird zum einen interkulturelle Kompetenz, bei der neben theoretischen Modellen (vgl. Öztürk 2014, S. 81ff.) auch praxisnahe Anforderungen, z.B. in Herausgeberbänden, beschrieben werden (vgl. Fischer et al. 2013). Ein weiteres Thema stellt Vermittlungskompetenz dar. So schlägt Raasch (2011) Aspekte vor, um die fachdidaktische Qualifikation im Fremdsprachenunterricht von Dozierenden in Volkshochschulen zu verbessern (vgl. Raasch 2011, S. 43). Diese Empfehlungen nehmen Bezug zur Angewandten Linguistik und Sprachlehrforschung, wobei sich der Autor zudem auf die DIE-Statistik beruft (vgl. ebd.). Unter dem Aspekt „Interventionen“ wird außerdem gefragt, wie Erwachsenenbildung auf „ethno-soziale Konflikte“ (Fischer 2001, S. 32) reagieren kann und welche Interventionsmöglichkeiten ethnischen Polarisierungen auf erwachsenenpädagogischer Handlungsebene entgegengesetzt werden können. Fischer (2001) geht hierbei neben der Aufzählung konkreter Aufgaben für die Erwachsenenbildung zugleich auf die begrenzte Wirkung pädagogischen Handelns ein (vgl. a.a.O., S. 34).

Im Bereich von „Angeboten und Konzeptionen“ sind vier Unterthemen identifiziert worden: zielgruppenspezifische Angebote (vgl. Zimmer 2016, S. 40; Motte/Ohliger 2006, S. 49 ff.; Brüning 2006, S. 43 ff.¹²; Freise 2006, S. 55 ff.; Schmidt/Tippelt 2006, S. 32 ff.¹³), Spracherwerb und -förderung (vgl. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen 2016b - Vortragspräsentationen), Angebote zum Umgang mit Fremdenfeindlichkeit (vgl. ebd.) sowie Handlungsempfehlungen (vgl. Uzairewicz 2002, S. 3ff.). Dabei wird nicht nur überlegt, wie Angebote thematisch ausgerichtet werden sollten oder wie sich bestimmte Kursformate auf Integrationsprozesse auswirken, sondern ebenso, inwiefern sich sprachliche Kompetenzen und deren Entwicklung feststellen und fördern lassen.

Im Themenkomplex „Organisationen“ verbergen sich ebenfalls Unterthemen. Interkulturelle Öffnung stellt ein solches Spezifikum dar und wird unter anderem auf struktureller und organisationaler Ebene als Schlüsselprozess für Gleichberechtigung besprochen (vgl. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen 2016b). Öztürk (2014) stellt das Konzept der interkulturellen Öffnung u. a. hinsichtlich seiner Definition und begrifflichen Herkunft sowie seiner Zielsetzung vor, wobei

¹² Der Beitrag enthält neben einer konzeptionellen bzw. angebotsbezogenen Diskussion ebenso Aussagen zu Weiterbildungsbarrieren und kann daher auch im Themenkomplex Menschen mit Migrationshintergrund als Zielgruppe verortet werden (vgl. Brüning 2006, S. 45ff.).

¹³ Schmidt, Tippelt (2006) sind diesem Punkt zugeordnet, da er sich zielgruppenorientiert mit Bildungsberatung für Menschen mit Migrationshintergrund beschäftigt, wobei sich die anderen Artikel eher auf Angebote im Sinne von Kursen und deren Konzeptionen beziehen.

letztere im Zusammenhang mit Prozessen der Organisations- und Personalentwicklung gebracht wird (vgl. Öztürk, S. 118ff.). Als grundlegende Haltung für Veränderungsprozesse in Organisationen greift Öztürk (2014) zudem interkulturelle Orientierung auf, die „(...) als strategische Ausrichtung einer Organisation, zu deuten [ist] [Anm. d. V.], wobei interkulturelle Öffnung diese Ausrichtung umsetzt.“ (ebd.). Andere Beiträge setzen sich vor dem Hintergrund von Chancen und Grenzen mit interkultureller Öffnung auseinander. (vgl. Stoffels 2015, S. 43). Das Unterthema „Diversity Management“ wird neben dem Konzept der interkulturellen Öffnung als Möglichkeit beschrieben, wie sich der Umgang mit Vielfalt und deren Anerkennung in Organisationen ermöglichen lässt (vgl. Öztürk 2014, S. 108). Neben Grundlagen zum Ursprung sowie der Definition des Diversity-Begriffs geht Öztürk (2014) ausführlicher auf das „vielzitierte Modell „Four Layers of Diversity“¹⁴ von Gardenswartz/Rowe (2003)“ (a.a.O., S. 109f.) ein. Ebenso wird das Verständnis von Diversity Management für die Organisationskultur aufgegriffen, wobei es nicht um Anpassungsprozesse, sondern Bedingungen, die allen gerecht werden sollen, geht (vgl. a.a.O., S. 111). Im dritten Aspekt des Themenkomplexes lassen sich speziellere Organisationen, in Form von „Migrantenorganisationen“, in den Blick nehmen. Weiss (2015) versucht hierbei zunächst einzugrenzen, was sich hinter dem Begriff „Migrantenorganisation“ verbirgt (vgl. Weiss 2015, S. 40). Mit Verweis auf die Vielfalt solcher Organisationen können verschiedene Weiterbildungsbedarfe abgeleitet werden, insbesondere im Rahmen individueller Kompetenzentwicklung der Mitarbeitenden sowie in der Organisationsentwicklung (vgl. a.a.O., S. 41). In diesem Kontext problematisiert die Autorin auch die Voraussetzungen und Durchführung von und die Kooperationen bei Qualifizierungsangeboten (vgl. ebd.).

Im Themenkomplex „Werte“ kommen im Gegensatz dazu Ausführungen vor, die sich mit grundlegenden Fragen, aber auch Konflikten befassen. In einem Interview mit Dr. Ingrid Schöll (Leiterin der VHS Bonn) sprechen Brandt und Loreit (2016) über Werte im Kontext aktueller Integrationsaufgaben der Volkshochschule (vgl. Brandt/Loreit 2016, S. 24). Zur Disposition steht unter anderem, ob sich die „wertneutrale Einrichtung Volkshochschule als Akteurin der Wertevermittlung“ (a.a.O., S. 25) begreift oder wie im speziellen die Gleichberechtigung der Geschlechter derzeit thematisiert wird (vgl. ebd.). Zudem wird problematisiert, inwiefern jetzige Integrationsinstrumente, insbesondere der Orientierungskurs, neu auszurichten sind (vgl. a.a.O., S. 27). Wertkonflikte sind beispielweise in Bezug zu deren Art in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung durch Schrader (2016) und die vierte Arbeitsgruppe des 19. DIE-Forums Weiterbildung besprochen worden (vgl. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen 2016b).

Im letzten Theoriefeld „Begriffe und Grundsätze“ geht es um allgemeine Begriffsklärungen und Zusammenhänge zwischen verschiedenen Termini (Georgi 2016, S. 25 ff.; Öztürk 2014; Wehrhöfer 2006, S. 29ff.), um Begriffskritik, in der für eine kritische und grundlegendere theoretische Beschäftigung mit dem Migrationsbegriff plädiert wird (vgl. Ebner von Eschenbach 2016, S. 43ff.) sowie um das Aufgabenverständnis der Erwach-

¹⁴ Anführungszeichen im Original

senenbildung (vgl. Nuissl 2016, S. 113ff. u. 212ff.; Reddy 2012, S. 4ff.). Im letzten Punkt werden nicht nur Herausforderungen an die Erwachsenenbildung vor dem Hintergrund der „Flüchtlingswelle“ (Nuissl 2016, S. 212) aufgegriffen und Bildungsarbeit betont, die auf die gesamte Gesellschaft ausgerichtet sein sollte (vgl. a.a.O., S. 213).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die theoretische Aufarbeitung der Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft, die hier durch die erschlossenen Theoriefelder rekonstruiert wird, zum Teil ausbaufähig ist. So könnte bezüglich des Themenkomplexes „Menschen mit Migrationshintergrund als Zielgruppe“ grundlegend eine weitere theoretische Aufarbeitung sinnvoll erscheinen, wobei dieses Feld im Bereich der Forschung auf höhere Resonanz stößt und dann natürlich auch von diversen (theoretischen) Vorannahmen gestützt wird. Im Themenkomplex „Professionell Tätige in der Erwachsenenbildung“ lassen sich insbesondere durch Öztürk (2014) oder auch Mecheril (2013) elementare und kritische Beiträge verzeichnen. Allerdings könnten solche Darlegungen um spezifische und übergreifende Professionalitätsanforderungen im Hinblick auf die didaktischen Handlungsebenen erweitert werden und damit ein noch differenzierteres Bild ermöglichen. Die Themenkomplexe „Angebote und Konzeptionen“ und „Organisationen“ erfahren im Allgemeinen eine breitere Aufarbeitung. So werden speziell Angebote und Konzepte vor dem Hintergrund ihres Zielgruppenbezugs (vgl. u. a. Zimmer 2016, S. 40; Brüning 2006, S. 43ff.; Schmidt/Tippelt 2006, S. 32; Motte, Ohliger 2006, S. 49) sowie dem Spracherwerb/der Sprachkompetenz (vgl. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen 2016b – Vortragspräsentationen) theoretisch reflektiert. Kritisch bleibt dabei die oftmals einseitige Verknüpfung von Kultur mit Nationalität und Ethnizität in Konzepten zu interkultureller Kompetenz (vgl. Smith 2013, S. 31). Im Bereich der „Organisationen“ widmen sich eine Bandbreite an Autorinnen und Autoren dem Thema der interkulturellen Öffnung (vgl. u. a. Öztürk 2014, S. 118ff.; Stoffels 2015, S. 43f.; Fischer/Wehrhöfer 2006, S. 44ff.). Dabei könnten bildungspolitische Einflüsse sowie steuerungsbezogene Aspekte noch stärker zur Sprache kommen. „Werte“ werden im Kontext der Einwanderungsgesellschaft eher noch zurückhaltend theoretisiert, wobei der Fokus hier insbesondere auf der öffentlichen Weiterbildung liegt (vgl. Brandt/Loreit 2016, S. 24) oder Bezüge zu Wertekonflikten in Veranstaltungen hergestellt werden (vgl. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen 2016b). Obwohl sich der Themenkomplex „Begriffe und Grundsätze“ recht ausführlich gestaltet, besteht hier insbesondere eine Lücke in der grundlegenden Definition der „Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft“.

3.2 Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft – Forschungsfelder

Im Gegensatz zu den vorherigen Darstellungen lassen sich hierbei fünf Forschungsfelder ableiten, wobei im Falle thematischer Eignung Überschriften der Theoriefelder übernommen wurden:

1. Menschen mit Migrationshintergrund als Zielgruppe
2. Professionell Tätige in der Erwachsenenbildung
3. Angebote und Konzeptionen
4. Organisationen
5. Überblicke zur Forschungslandschaft nach Themen

Der erste Themenkomplex gliedert sich in Weiterbildungseinstellungen sowie Zielgruppeneigenschaften (vgl. Barz 2015, S. 35f.; Bilger 2006, S. 21ff.), Weiterbildungseigenschaften (vgl. Öztürk 2012, S. 21ff.), den Zugang zu Weiterbildungsangeboten (vgl. Zimmer et al. 2015), Übergänge bei Weiterbildungsangeboten (vgl. Lücker/Mania 2014, S. 71ff.) sowie Kompetenzentwicklung (vgl. Lochner et al. 2012, S. 76ff.). Nicht immer lassen sich diese fünf Unterthemen klar voneinander abgrenzen, da sie in bestimmten Punkten miteinander zusammenhängen. So werden beispielsweise im dritten Aspekt Ergebnisse der Studie „Diversität und Weiterbildung“ (Zimmer et al. 2015, S. 3) vorgestellt, wobei nicht nur Zugänge zu Angeboten untersucht, sondern außerdem vier Teilnahmetypen in Bezug zu den Zu- und Übergängen entwickelt wurden (vgl. a.a.O., S. 5ff.).

Im Bereich „Professionell Tätige in der Erwachsenenbildung“ lassen sich die Beiträge zum einen unter die Überschrift „Interkulturelle Kompetenz für Lehrende in der Erwachsenenbildung“ sowie zum anderen unter „Migrationsbedingte Diversität des Personals der Erwachsenenbildung“ fassen. Zum ersten Unterthema lässt sich Smith (2013) zählen, die darlegt, wie Qualifizierungsbausteine für eine vierteilige Fortbildungsreihe konzipiert worden sind (vgl. Smith 2013, S. 31). Nach einem zusammenfassenden Überblick zu Kritikpunkten an Konzepten interkultureller Kompetenz geht Smith auf die Grundlagen der vier Fortbildungsmodule für Lehrende, die wissenschaftlich erprobt worden sind, ein (vgl. ebd.). Unter dem Titel „Fachkräfte mit Migrationsgeschichte in der Erwachsenenbildung – mig2eb“ (Sprung 2015, S. 46) wurde von 2012 - 2014 ein österreichisches Forschungsprojekt durchgeführt, das „förderliche Bedingungen sowie Barrieren beim Zugang zum Berufsfeld“ (ebd.) analysierte und sich dem zweiten Unterthema zuordnen lässt. Untersucht wurden Fachkräfte, die in Österreich aufgewachsen sind oder im Erwachsenenalter eingewandert sind (vgl. ebd.). Gezeigt hat sich u. a. eine Unterrepräsentation der Fachkräfte im Untersuchungsfeld, wobei zum anderen fehlendes soziales Kapital, in Form von „Verbindungen mit Personen in relevanten Positionen des Bildungswesens“ (ebd.), als hauptsächliche Zugangsbarriere ermittelt wurde (vgl. ebd.).

Das dritte Forschungsfeld untergliedert sich thematisch in zielgruppenspezifische Angebote (vgl. Zimmer 2013; Bundesministerium des Innern 2012, S. 57ff.) und die Erprobung von Konzepten (vgl. Busch 2014, S. 39ff.; Brüning 2004, S. 48). Zimmer (2013) geht hierbei in der Studie ihrer Dissertationsschrift dem Erkenntnisinteresse nach, wie sich die Diskrepanz zwischen Anspruch und pädagogischer Wirklichkeit von Integrationskursen darstellt. Erfahrbare wird dies anhand von Teilnehmendenaussagen, durch welche inkludierende und exkludierende Faktoren von Integrationskursen ermittelt werden (vgl. Zimmer 2013, S. 7; 30). In Bezug zur Erprobung von Konzepten stellt Busch

(2014) im Kontext der Gesundheitsbildung innerhalb betrieblicher Weiterbildung die Ergebnisse der wissenschaftlichen Erprobung des Projekts ReSuDi, welches als Konzept zum Ressourcen- und Stressmanagement bezeichnet wird, vor (vgl. Busch 2014, S. 39). Zielgruppe sind „un- und angelernte Belegschaften mit hoher kultureller Diversität“ (ebd.), die in „Wissenschaft und Praxis wenige Aufmerksamkeit“ (ebd.) erfahren. Hervorgehoben wird der Aspekt der Prozessbegleitung, die als zentrale Erfolgskomponente des Konzepts intensiv und kontinuierlich verlaufen sollte (vgl. ebd.). Brüning (2004) führt hingegen prägnant die Grundzüge des am DIE angesiedelten Grundtvig-Projekts EICP auf, welches eine Weiterbildung erprobt, die interkulturelle Kompetenz bzw. Öffnung mit Organisationsentwicklung in einen Kontext für öffentliche Verwaltungen bringt (vgl. Brüning 2004, S. 48). In die verschiedenen Programmabschnitte werden Führungskräfte, Verwaltungsangestellte sowie Vertreterinnen und Vertreter von „Migrantenorganisationen“ (ebd.) zum Teil in gemeinsamen und zum Teil in getrennten Weiterbildungen einbezogen, um in einen zivilen Dialog zu treten (vgl. ebd.). Erprobt wurde das Konzept in Bochum, Bielefeld und Mülheim/Ruhr (vgl. ebd.).

Die Präzisierungen des Themenkomplexes „Organisation“ beschäftigen sich zum einen mit der Frage, „(...) wie Weiterbildungsorganisationen, als menschliche Sozialgebilde, migrationsbedingte Vielfalt gestalten und unter welchen Voraussetzungen diese Bearbeitung zur Ermöglichung gesellschaftlicher Inklusion erfolgt.“ (Ruhlandt 2016, S. 16) sowie zum anderen mit der Entwicklung von Inklusionsindikatoren (vgl. Stroh 2012, S. 1ff.). In ihrer Diplomarbeit untersucht Stroh (2012), inwiefern sich Inklusion anhand von Indikatoren im Kontext von Migration in Einrichtungen der Erwachsenenbildung messen lässt (vgl. Stroh 2012, S. 1). Angestrebt wird, „[...] erste Ansätze für ein Evaluationsinstrument zu entwickeln, welches den Stand der Realisierung von Inklusion einschätzbar macht.“ (ebd.). Dabei entwickelt die Autorin sechs Qualitätskriterien aus der Literatur, die durch zuvor befragte Expertinnen und Experten an bestimmte Best-Practice-Einrichtungen angelegt worden sind (vgl. a.a.O., S. 2, 105). Nach der empirischen Validitätsprüfung dieser sechs Kriterien und durch die Auswertung der empirischen Daten konnten zudem zwei weitere Qualitätskriterien ergänzt werden (vgl. a.a.O., S. 105). Ein thematisch ähnlicher Beitrag kann in Reddys (2012) „Indikatoren der Inklusion. Grundlagen, Themen, Leitlinien“ gesehen werden (vgl. Reddy 2012, S. 4).

Das letzte Forschungsfeld differenziert sich in allgemeine und spezifische Themenüberblicke aus. Im ersten Punkt kann Sprung (2012) herangezogen werden, die sich in ihrem Beitrag grundlegend mit Entwicklungen und Trends der Migrationsforschung auseinandersetzt, Bezug zur Bildungspraxis nimmt und verschiedene Perspektiven vorstellt (Sprung 2012, S. 11ff.). Im Hinblick auf Entwicklungen im Forschungsbereich konstatiert die Autorin: „Es gibt, so kann resümiert werden, im deutschsprachigen Raum bis dato nur wenige Wissenschaftler/innen, die Erwachsenenbildung unter der Perspektive „Migrationsgesellschaft“ *systematisch*¹⁵ bearbeiten.“ (ebd.). Zudem wird Migration mehrheitlich und z. T. mit Defizitorientierung unter dem Aspekt von Zielgruppen beobachtet (vgl. ebd.). Unter „Perspektiven der Forschung“ (ebd.) formuliert die Autorin verschiedene Forderungen, wie z.B. die stärkere Auseinandersetzung mit den Themen „Rassismus,

¹⁵ Anführungszeichen im Original

politische Bildung, institutionelle Diskriminierung“ (ebd.). Ein Übersichtsbeitrag von Öztürk und Reiter (2015) zu den Themen „Weiterbildungsteilhabe von Erwachsenen mit Migrationshintergrund“ (Öztürk/ Reiter 2015, S. 31f.) sowie „Angebote für Erwachsene mit Migrationshintergrund“ (a.a.O., S. 32f.) ist themenspezifischer, trägt verschiedene Daten zusammen und zeigt Desiderate auf. Zunächst gehen Autor und Autorin mit Bezug zum AES auf die Unterrepräsentation von Menschen mit Migrationshintergrund in der betrieblichen Weiterbildung ein (vgl. a.a.O., S. 31). Generell wird kritisiert, dass die Daten des AES die Vielfalt innerhalb der Bevölkerung mit Migrationshintergrund unzureichend berücksichtigen (vgl. ebd.), wobei Untersuchungen des SOEP diesem Umstand mehr Beachtung zukommen lassen (vgl. a.a.O., S. 32). So kann ein Ergebnis in der Aussage verortet werden, dass Menschen der zweiten Zuwanderungsgeneration gegenüber der ersten Zuwanderungsgeneration über einen bessergestellten Zugang zu berufsbezogenen Weiterbildungen verfügen (vgl. ebd.). Bezüglich der Angebote für Menschen mit Migrationshintergrund wird zunächst die geringe Befundlage in Bezug zur betrieblichen Weiterbildung kritisiert (vgl. ebd.). Für Angebote von öffentlichen Einrichtungen wird u. a. die Volkshochschul-Statistik aufgeführt, über die die Charakteristik zielgruppenspezifischer Angebote erfahrbar wird (vgl. a.a.O., S. 32f.).

Im Rückblick ergibt sich ein breites Feld verschiedener Forschungsarbeiten zur Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Es werden nicht nur Akteure in der öffentlichen Erwachsenenbildung abgebildet, sondern auch das Feld betrieblicher Weiterbildungseinrichtungen beleuchtet. Außerdem lassen sich sowohl qualitative als auch quantitative Forschungsmethoden ausfindig machen, die z. T. triangulativ angelegt sind. Im Themenkomplex „Menschen mit Migrationshintergrund als Zielgruppe“ lässt sich dies gut nachvollziehen: Während in den Unterthemen „Weiterbildungsbeteiligung“ und „Kompetenzentwicklung“ vorrangig quantitativ geforscht wurde, wird im Beitrag des Unterthemas „Übergänge bei Weiterbildungsangeboten“ qualitativ vorgegangen. Eine Verschränkung qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden lässt sich bei den Punkten „Weiterbildungseinstellungen“ sowie „Übergänge bei Weiterbildungsangeboten“ verorten. Im Themenkomplex „Professionell Tätige in der Erwachsenenbildung“ spielt – wie auch schon im vorherigen Theorieteil – interkulturelle Kompetenz eine Rolle (vgl. Smith 2013, S. 31ff.). Der Blick richtet sich allerdings insbesondere auf die Lehrenden, so dass ein Desiderat in der Betrachtung weiterer Tätigkeitsfelder auf den didaktischen Handlungsebenen besteht. Das Forschungsprojekt „Fachkräfte mit Migrationsgeschichte in der Erwachsenenbildung – mig2eb“ im zweiten Unterthema ist bisher im österreichischen Raum untersucht worden (vgl. Sprung 2015, S. 46ff.). Interessant wäre, ob sich diese Ergebnisse auch im internationalen Vergleich oder in Deutschland zeigen würden. Im Themenkomplex „Angebote und Konzeptionen“ lässt sich eine Konzentration auf die Integrationskurse und eine damit einhergehende Zielgruppenfokussierung verzeichnen (vgl. Zimmer 2013). Für die betriebliche Weiterbildung lässt sich jedoch ein Beitrag identifizieren, der neben einer kulturellen Zielgruppenspezifität auch das Kriterium der eher niedrigen Qualifizierung einbezieht (Busch 2014, S. 39ff.). Ein Forschungsbeitrag aus „Übergänge bei Weiterbildungsangeboten“ (vgl. Lücker/Mania 2014, S. 71ff.) des ersten Themenkomplexes kann dabei ebenfalls in diesen dritten Themenkomplex

eingeordnet werden. Im vierten Themenkomplex „Organisationen“ werden insbesondere Inklusion und interkulturelle Öffnung untersucht. Hier wäre es sicherlich sinnvoll, weitere Einrichtungen vor dem Hintergrund ihrer Konzepte und „best practice“ zu untersuchen – nicht nur, um ein breiteres Bild der bisherigen Praxis zu erhalten, sondern für andere Einrichtungen ebenfalls mögliche Impulse zu Umsetzungsstrategien zu geben. In Bezug zum letzten Themenkomplex lässt sich letztlich für eine stetige Aktualisierung von Daten plädieren, da es hierbei – es sei denn der Zeitraum wird konzeptionell eingeschränkt – natürlich immer auch um den neuesten Forschungsstand geht.

Letztlich ist die vorliegende Untersuchung im Themenkomplex „Professionell Tätige in der Erwachsenenbildung“ einzuordnen. Ziel ist es, dem diesbezüglich beschriebenen Desiderat durch die Erforschung der drei didaktischen Handlungsebenen im Kontext der Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft zu begegnen.

4. Forschungsdesign

4.1 Methodik und Vorgehen bei der Datenerhebung

4.1.1 Das Untersuchungsfeld

Auf welchen Begründungsaspekten beruht die Entscheidung, das Untersuchungsfeld im Bereich der öffentlichen Erwachsenenbildung zu verorten? Oder noch spezifischer ausgedrückt: Warum ist es von Interesse, die Fragestellungen im Feld einer Berliner Volkshochschule zu untersuchen? Zum einen ist die Volkshochschule der größte Anbieter von Integrationskursen in Deutschland (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2016b, S. 17). Sie steht als öffentliche Einrichtung der Erwachsenenbildung zudem für die Möglichkeit sozialer Partizipation und Inklusion (vgl. Ruhlandt 2016, S. 13). Für die Berliner Volkshochschule wird weiterhin angenommen, dass – durch ihr großstädtisches Umfeld – bereits Erfahrungen in der Beschäftigung mit einwanderungsbezogenen Themen vorhanden sind, „(...) um der sozialstrukturellen Vielfalt adäquat zu begegnen.“ (a.a.O., S. 16). Zum anderen haben sich konkret die Sprachkursangebote in den Berliner Volkshochschulen weiter ausdifferenziert, um einen gestiegenen Bedarf decken zu können (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2016c). Dies und die Ausdehnung der Trägerlandschaft mit ihren Integrationsangeboten (vgl. ebd.) gibt also eine erste oberflächliche Auskunft, wie die öffentliche Erwachsenenbildung auf die vermehrte Zuwanderung Asylsuchender reagiert.

Wie gestalten sich nun die Angebote für Asylsuchende an den Berliner Volkshochschulen? Wie schon erwähnt, können Integrationskurse belegt werden. Diese Kurse werden durch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF, im Folgenden übernommene Schreibweise) gefördert, wobei neben verschiedenen Gruppen von Menschen mit Migrationshintergrund nun auch geflüchtete Personen „aus Syrien, Irak, Iran, Eritrea und Somalia ohne Aufenthaltstitel“ (Die Berliner Volkshochschulen c/o Bezirksamt Mitte von Berlin. Amt für Weiterbildung und Kultur. Volkshochschule 2016a) teilnehmen können. Darüber hinaus bieten die Berliner Volkshochschulen ein zusätzliches Angebot an Deutschkursen für geflüchtete Menschen an, dass von der Senatsverwaltung für Arbeit, Integration und Frauen unterstützt wird (vgl. ebd.). Neben dem Aspekt der Förderung

unterscheiden sich die Integrationskurse und die „VHS-Kurse für Geflüchtete“ (ebd.) bzw. die senatsfinanzierten Kurse zudem anhand weiterer Faktoren, wie z.B. dem erreichbaren Sprachniveau, der Anzahl an Unterrichtseinheiten oder den Anmeldemodalitäten. Ebenso stellen die Volkshochschulen zwei Lernangebote online zur Verfügung, die beim deutschen Spracherwerb behilflich sind: Das betrifft die Volkshochschul-App „Einstieg Deutsch“ (Die Berliner Volkshochschulen c/o Bezirksamt Mitte von Berlin. Amt für Weiterbildung und Kultur. Volkshochschule 2016b) und das Online-Lernportal „Ich will Deutsch lernen“ (ebd.).

Von Interesse ist die Volkshochschule in Berlin demnach, weil sie nicht nur – wie die meisten anderen Volkshochschulen ebenso – Integrationskurse für Asylsuchende anbietet, sondern weil sie durch die zusätzlichen Deutschkurseangebote des Senats ihr Angebot als Reaktion auf eine gesellschaftliche Entwicklung erweitert und ausdifferenziert hat. Die Auswahl des Untersuchungsgegenstandes fußt jedoch noch auf einem weiteren Aspekt: dem gesellschaftlichen Auftrag der Volkshochschule. Die Berliner Volkshochschulen formulieren dabei die folgende Prämisse:

„Bildung ist der Rohstoff unserer Gesellschaft, die Bildung jedes Einzelnen sichert die Zukunft unseres demokratischen Staates. Bildung gründet auf Werten, einem vielfältigen Kanon und einem Vermittlungsethos, das Keinen ausgrenzt und den unterschiedlichen Bedürfnissen Vieler Rechnung trägt. Die Berliner Volkshochschulen sind heute und erst recht in der Zukunft der wichtigste Träger und Anbieter der freiheitlichen Idee einer Bildung für alle. Diese Leitideen spiegeln sich in einer herkunfts- wie zukunftsorientierten Programmpolitik, die einem jeden Bildungszugänge und -chancen eröffnen.“ (Die Berliner Volkshochschulen c/o Bezirksamt Mitte von Berlin. Amt für Weiterbildung und Kultur. Volkshochschule 2016c).

Deutlich wird ein inklusiver Anspruch („Keinen ausgrenzt und den unterschiedlichen Bedürfnissen Vieler Rechnung trägt“, ebd.), wobei sich in der Aufzählung einer „herkunfts- wie zukunftsorientierten Programmpolitik“ (ebd.) ebenso eine gewisse Zielgruppenorientierung abzeichnet.

Ist nun verdeutlicht worden, warum die Berliner Volkshochschule als Untersuchungsgegenstand ausgewählt wurde, muss noch entschieden werden, wo und wie sich Daten zur Beantwortung der Fragestellungen erheben lassen. Während die Frage nach dem „Wo“ mit der Begründung der Fallauswahl korrespondiert und in diesem Unterkapitel nähere Explikation erfährt, wird die Frage nach dem „Wie“, im Sinne der Datenerhebungsmethode, im nächsten Teil dargestellt.

Generell lassen sich in allen zwölf Berliner Volkshochschulen Kursangebote für Asylsuchende identifizieren (vgl. Die Berliner Volkshochschulen c/o Bezirksamt Mitte von Berlin. Amt für Weiterbildung und Kultur. Volkshochschule 2017). Da die Autorin bestrebt ist, exemplarisch an einem Fall aufzuzeigen, welche Anforderungen an Tätige vor dem

Hintergrund der Zuwanderung Asylsuchender gestellt sind, schließt sich die Auswahl einer dieser Einrichtungen an. Hier müssen zwei Aspekte berücksichtigt werden:

Aspekt 1: Verortung der didaktischen Handlungsebenen in der Volkshochschule

In diesem Schritt muss zunächst recherchiert werden, ob und wie sich das theoretische Grundgerüst der vorliegenden Arbeit auf Tätigkeitsbereiche einer Berliner Volkshochschule übertragen lässt. Auf den Internetseiten der zwölf Berliner Volkshochschulen können die Zuständigkeiten auf Direktions- und Programmbereichsebene bei nahezu allen Einrichtungen recht transparent sowie mit den jeweiligen Kontaktdaten eingesehen werden (vgl. Die Berliner Volkshochschulen c/o Bezirksamt Mitte von Berlin. Amt für Weiterbildung und Kultur. Volkshochschule 2016d). Namen, Kurse sowie zum Teil Kurzbiographien und/oder Websiteadressen der Dozierenden sind außerdem veröffentlicht (vgl. ebd.). Interessant ist, dass die Kursleitenden (und z. T. auch der Service) gesondert zum „(Leistungs-) Team“ bzw. den „Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern“ bzw. von „Ansprechpersonen und Leitung“ aufgeführt sind. Folgende Tätigkeitsbereiche können insgesamt entnommen werden:

- Leitung/Direktion
- Programmbereichsleitung, ggf. organisatorisch-pädagogische Mitarbeitende, ggf. Koordination
- Kursleitende
- Verwaltung
- Service, Information, Anmeldung und/oder Kasse
- Hausmeisterin/Hausmeister

Es kristallisieren sich dann drei Beschäftigungen heraus, die den didaktischen Handlungsebenen eindeutiger zugewiesen werden können. Die Übertragbarkeit der Tätigkeiten in der Praxis auf die Ebenen didaktischen Handelns in der Theorie basiert zudem auf Informationen aus telefonischen Vorgesprächen mit Akteuren im Untersuchungsfeld. Insbesondere der Austausch mit einer Programmbereichsleitung gab Aufschluss über die Aufgaben und Beschäftigungssituationen in den unterschiedlichen Tätigkeitsbereichen.

Ebenen didaktischen Handelns in der Erwachsenenbildung		Tätigkeitsbereiche der zwölf Berliner Volkshochschulen
A	Bildungspolitik	–
B	Institutionsdidaktik	Leitung/Direktion der Volkshochschule
C/ D	Fachbereichsdidaktik/Seminarplanung	Programmbereichsleitung, ggf. organisatorisch-pädagogische Mitarbeitende, ggf. Koordination
E	Lehr-Lernsituationen	Kursleitende

Tab. 3: Übertragung von Tätigkeitsbereichen der Berliner Volkshochschulen auf die didaktischen Handlungsebenen (Quelle: Die Berliner Volkshochschulen c/o Bezirksamt Mitte von Berlin. Amt für Weiterbildung und Kultur. Volkshochschule 2016d; eigene Darstellung)

Aspekt 2: Konkrete Bestimmung des Untersuchungsfeldes und der Untersuchungsobjekte

Es schließt sich nun die Bestimmung einer Berliner Volkshochschule als Untersuchungsfeld an. Die telefonischen Vorgespräche beeinflussten die Wahl des Feldes sowie der Objekte ebenso wie strukturelle Faktoren. Als strukturelles Auswahlkriterium der Volkshochschule ist eine bezirkliche Charakteristik herangezogen worden: Ende 2016 sind dort zwar nicht die meisten, dennoch aber über 10 % aller Asylsuchender in Berlin untergebracht¹⁶, die zu einem unbestimmten Anteil potentielle Teilnehmende darstellen können (vgl. Landesamt für Flüchtlingsangelegenheiten 2016, S. 1). Dabei ist die Bildungsstätte weiterhin vor dem Hintergrund identifiziert und angesprochen worden, da sich sowohl für die Integrations- als auch für die senatsfinanzierten Kurse Ansprechpartnerinnen und -partner auf den didaktischen Handlungsebenen B, C/D und E gewinnen ließen. Insgesamt sind dann fünf Personen interviewt worden: die Leiterin der Volkshochschule, zwei Programmbereichsleitende im Bereich Deutsch sowie zwei Kursleitende im Bereich Deutsch. Die Fokussierung auf den Programmbereich erklärt sich vor dem Hintergrund der Teilnehmendenstrukturen: Im Bereich Deutsch sind insbesondere zielgruppenorientierte Angebote in Form der Integrations- und senatsfinanzierten Kurse verankert, so dass Veränderungen in den Anforderungen an die Beschäftigten vermutet werden. Diese Annahme ist im Telefongespräch mit der Direktion und Programmbereichsleitung bekräftigt worden. Außerdem ergab die Studie von Zimmer et al. (2015), dass sich Sprachkurse und zielgruppenorientierte Angebote für Menschen mit Migrationshintergrund als bedeutende Zugänge zu Weiterbildung werten lassen (vgl. Zimmer et al. 2015, S. 4).

¹⁶ Zum Vergleich: Im Bezirk mit der höchsten Unterbringungsrate leben ca. 14,6 Prozent der Asylsuchenden. Die niedrigste Unterbringungsrate liegt bei ca. 3,2 Prozent (vgl. ebd).

Ebene	B Institutionsdidaktik	C/D Fachbereichsdidaktik/ Seminarplanung	E Lehr-Lernsituationen
Interviewte	Direktion der Volkshochschule	Programmbereichsleitung Deutsch (insbesondere Integrationskurse)	Kursleitung für Integrationskurse im Bereich Deutsch
		Programmbereichsleitung Deutsch und Grundbildung (v.a. senatsfinanzierte Kurse)	Kursleitung für Integrationskurse mit Alphabetisierung sowie für senatsfinanzierte Kurse im Bereich Deutsch

Tab. 4: Überblick zu den Interviewten mit Zuordnung der didaktischen Handlungsebenen (Quelle: eigene Darstellung)

4.1.2 Das Expertinnen- und Experteninterview als Erhebungsmethode

Im vorherigen Part ist deutlich geworden, vor welchem Begründungshintergrund sich eine der zwölf Berliner Volkshochschulen als Untersuchungsfeld eignet. In diesem Unterkapitel folgt nun die Explikation der Erhebungsmethode, also der Frage, wie die Untersuchungsobjekte erforscht werden. Neben der Methode im Allgemeinen, gilt es außerdem, auf die Erstellung des Leitfadens, Auswahl der Befragten sowie Durchführung einzugehen.

Als Erhebungsmethode ist das Expertinnen- und Experteninterview¹⁷ nach Meuser und Nagel (1991, 2009) ausgewählt worden. Zunächst lässt sich daher fragen, wer als Expertin oder Experte gilt, da sich die Methode über eben diese definiert: „Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass als Experte angesprochen wird:

- Wer in irgendeiner Weise Verantwortung trägt für den Entwurf, die Ausarbeitung, die Implementierung und/oder die Kontrolle einer Problemlösung,
- und damit über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen, Soziallagen, Entscheidungsprozesse, Politikfelder usw. verfügt.“ (Meuser/Nagel 2009, S. 470).

In dieser Konklusion kommen verschiedene Aspekte zusammen: So müssen eine forschungspragmatische und eine wissenssoziologische Perspektive auf den Begriff der Expertin/des Experten vereint werden. Es zählt in diesem Sinne nicht nur, wer durch Forschende und deren Forschungsinteresse als Person mit bestimmter Expertise ausgewählt wird, sondern ebenso, wie das Untersuchungsobjekt „(...) eine im jeweiligen Feld vorab erfolgte und institutionell-organisatorisch zumeist abgesicherte Zuschreibung.“ (ebd.) erfährt. Diskutiert wird darüber hinaus, inwiefern sich Expertise im wis-

¹⁷ Meuser und Nagel (2009) verwenden die Schreibweise des „Experteninterviews“. Im Sinne einer geschlechtersensiblen bzw. -gerechten Schreibweise, wird von Expertinnen- und Experteninterview gesprochen, wobei der Originalausdruck in Zitaten belassen wird.

senssoziologischen Spektrum lediglich auf eine berufliche Rolle beziehen kann, wobei Meuser und Nagel (2009) darauf hinweisen, dass durch eine Ablösung des Expertinnen- und Expertenbegriffs vom rein beruflichen Kontext „(...) keine inflationäre Ausdehnung des in Frage kommenden Personenkreises.“ (a.a.O., S. 468) hervorgeht. Wichtiger sei eine „aktive Partizipation“ (ebd.), die auf eine problemzentrierte und spezifische Funktion der Expertin/des Experten hinweist (vgl. a.a.O., S. 468f.). Im Kontext dieser Funktionszuschreibung steht zur Debatte, inwiefern bei der Befragungsperson zwischen Privatperson und Expertin/Experte zu trennen ist (vgl. ebd.). Es muss demnach überlegt werden, ob private Deutungen für die Rekonstruktion des Expertinnen- und Expertenwissens bedeutsam werden können.

So ist für die Anlage des Forschungsdesigns zu bestimmen, welches Wissen durch das Expertinnen- und Experteninterview erschlossen werden soll. Hierzu lassen sich verschiedene Systematisierungen ausfindig machen, die mit erhebungspraktischen Implikationen in Zusammenhang gebracht werden. Bogner et al. (2014) unterscheiden zwischen „technischem Wissen“ (Bogner et al. 2014, S. 17), „Prozesswissen“ (a.a.O., S. 18) und „Deutungswissen“ (ebd.). Diese Unterteilung scheint im Gegensatz zur Wissenstypisierung nach Meuser und Nagel (2009) inhaltlich ausführlicher, so dass auf die Bedeutung der Wissensformen einzugehen ist:

Technisches Wissen	Prozesswissen	Deutungswissen
<ul style="list-style-type: none"> - (Fach-)Wissen über Gegenstände und Zusammenhänge, wobei Objektivität angenommen wird - Informationen, Daten, Fakten, über die befragte Expertinnen und Experten im Gegensatz zu den Forschenden verfügen 	<ul style="list-style-type: none"> - Fokus auf Erfahrungswissen über „Handlungsabläufe, Interaktionen, organisationale Konstellationen, Ereignisse“ (a.a.O., S. 18) - Bindung des Wissens an (die Erfahrung von) Personen 	<ul style="list-style-type: none"> - Kern: subjektive Perspektiven, Deutungen, Sichten, Auslegungen, Erklärungsschemata, Beurteilungen, Normsetzungen - nicht nur individuelle, sondern auch kollektive Deutungsmuster von Interesse

Tab. 5: Wissensformen bei Expertinnen- und Experteninterviews (Quelle: Bogner et al. 2014, S. 17ff.; eigene Darstellung)

Die Bestimmung, welche Wissensform im Interview zum Ausdruck gebracht wird (bzw. werden soll) beruht auf der methodischen Entscheidung der Forschenden (vgl. a.a.O., S. 20). So legen die Forschenden letztlich fest, welches Wissen in den Daten interessiert. Dennoch bemerken die Autorin und die Autoren: „In jedem Forschungsprozess und in jedem Experteninterview werden immer alle drei Wissensformen eine Rolle spielen – obwohl eine davon oder mehrere besonders im Zentrum stehen.“ (a.a.O., S. 21). So zielt die deskriptive Forschungsfrage dieser Arbeit insbesondere auf Deutungswissen ab, wenn nach Erklärungen zu wahrgenommenen Anforderungen durch Beschäftigte einer Berliner Volkshochschule vor dem Hintergrund der Zuwanderung Asylsuchender gesucht wird. Allerdings sind nicht vordergründig die Deutungen per se der For-

schungsgegenstand, sondern die durch sie hervortretenden Veränderungen erwachsenpädagogischer Arbeit. Der Interviewleitfaden beinhaltet jedoch ebenso Elemente, die auf technisches und Prozesswissen rekurrieren, um diese subjektiven Relevanzen in einen Kontext stellen zu können.

Es schließt sich nun die Frage der gewählten Form des Expertinnen- und Experteninterviews an. Bogner et al. (2014) unterscheiden zunächst zwischen zwei Arten der Befragung: „explorierende und fundierende Experteninterviews“ (a.a.O., S. 22). Da sich beide Formen zur Gewinnung und Interpretation sachlicher Fakten oder Deutungen eignen, ergeben sich dann insgesamt vier Möglichkeiten, Expertinnen- und Experteninterviews zu führen (vgl. a.a.O., S. 23). Es ist schon deutlich geworden, dass der Schwerpunkt der Untersuchung dieser Arbeit auf der Erschließung von Deutungswissen liegt. Daher fokussiert das gewählte Expertinnen- und Experteninterview auf die Exploration von Deutungen. Bei dieser Variante stehen die Befragten als Forschungsgegenstand selbst im Zentrum der Erhebung und Auswertung, wobei eine erste Orientierung über deren Erklärungen bzw. Deutungen zu den gefragten Anforderungen gewonnen werden soll (vgl. a.a.O., S. 24). Dies bezieht sich ebenfalls auf die diesbezüglich (nicht-)vorhandene Empirie: Es sollen erste Anhaltspunkte für Anforderungen von Beschäftigten in der Erwachsenenbildung im Kontext der skizzierten gesellschaftlichen Umbruchsituation ermittelt werden. Für die analytische Fragestellung zu bereichsspezifischen und -übergreifenden Anforderungen an die Beschäftigten ist zu ergänzen, dass der Leitfaden Fragen vereint, die Schlüsse zu Unterschieden und Gemeinsamkeiten zulassen. So weist der Leitfaden eine bestimmte Themengruppierung (vgl. a.a.O., S. 33) auf, die diesem Umstand Rechnung tragen soll.

Für die Erstellung des Leitfadens (→ Anhang E) sind neben diesen methodischen Kenntnissen gleichwohl theoretische Grundlagen einzubeziehen. Genauer gesagt: Um erfragen zu können, welche Anforderungen von den Interviewten in Bezug zu deren Beschäftigung wahrgenommen werden, sollte Wissen um die Aufgabenbereiche innerhalb dieser Tätigkeiten bestehen. Der Leitfaden strukturiert sich demnach durch zwei Perspektiven aus: Zum einen fließen die theoretischen Vorüberlegungen aus dem zweiten Kapitel in die inhaltliche Aufbereitung ein. Zum anderen ist eine thematische Gliederung der Fragen gemäß der Erhebungsmethode sowie der deskriptiven und analytischen Fragestellung vorgenommen worden. Folglich sind allgemeine (bereichsübergreifende) sowie tätigkeitsbezogene Fragen für die fünf Leitfäden formuliert worden.

Bevor die Methodik und das Vorgehen der Auswertung in den Fokus rücken können, ist schließlich noch prägnant auf die Durchführung und Aufzeichnung der Interviews einzugehen. Vier Befragungen sind in Räumlichkeiten der Volkshochschule durchgeführt worden, wobei dies unterschiedliche Einrichtungsorte im Bezirk betrifft. Ein Interview fand in einem Café in der Nähe zur Volkshochschule statt. Der zeitliche Befragungsumfang liegt ca. zwischen einer halben Stunde (vier Interviews) und etwas über einer Stunde (ein Interview). Neben den Vorgaben aus dem Leitfaden sind immer auch Nachfragen gestellt worden, die mit dem zuvor beschriebenen offenen Vorgehen im Prozess der Datenerhebung sowie dem Forschungsinteresse korrespondieren. Die Aufzeichnungstechnik betreffend, sind vier der Interviews mit einem Aufnahmegerät mitgeschnit-

ten, ein Interview – auf Wunsch der Befragungsperson – handschriftlich dokumentiert worden. Da die Interviewerin das Gespräch allein mit der Interviewten führte, ist der Großteil der Mitschrift in Form von Paraphrasen angefertigt, die mit einigen wortwörtlichen Zitaten unterlegt sind. Dieses Vorgehen, darüber ist sich die Untersucherin bewusst, birgt Einschränkungen im Bereich der Gütekriterien empirischer Forschung. Die Übertragung der anderen vier Tonaufnahmen erfolgt mit der Transkriptionssoftware f4 unter Berücksichtigung eines einfachen Transkriptionssystems (vgl. Dresing/Pehl 2013, S. 20ff.).

4.2 Die Qualitative Inhaltsanalyse als Methode der Datenauswertung

Bei der Recherche qualitativer Analyse- bzw. Auswertungsverfahren stößt man nicht selten auf die qualitative Inhaltsanalyse. Wichtiger als der diesbezügliche Rechercheerfolg ist jedoch die Frage, ob sich die Methode zur Untersuchung der Fragestellungen eignet und sich als anschlussfähig an das erhobene Datenmaterial erweist. Unterstrichen wird diese Auffassung z.B. durch Kuckartz (2016), der in seinem Methodenbuch zur qualitativen Inhaltsanalyse konstatiert: „Erhebungs- und Auswertungsmethode sollen eng auf die Fragestellung bezogen entwickelt werden. Hier geht es also gerade nicht um die Anwendung einer vorab fixierten Methode, sondern um einen Blick aus Richtung der Forschungsfrage.“ (Kuckartz 2016, S. 24). Ein zweiter, zu beachtender Aspekt, liegt in der Passung von Erhebungs- und Auswertungsmethode selbst. Für diesen Punkt lassen sich viele Beiträge identifizieren, die neben anderen Materialformen insbesondere auch auf die Auswertung von Interviewmaterial mit der qualitativen Inhaltsanalyse eingehen (vgl. z.B. Kuckartz 2016, S. 23ff.; Bogner et al. 2014, S. 72ff.; Mayring 2015, S. 54ff.; Mayring/Frenzel 2014, S. 543; Flick 2010, S. 409ff.; Gläser, Laudel 2010, S. 197ff. etc.).

4.2.1 Die qualitative Inhaltsanalyse im Profil

Es gilt nun bündig zu beschreiben, was hinter der Auswertungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse steckt. Zunächst sei anzumerken, dass ein bedeutender Meilenstein für das heutige Verständnis des Verfahrens schon in den 1952er-Jahren durch Kracauer gelegt worden ist (vgl. Kracauer 1952 in Kuckartz 2016, S. 22). Konzipiert wurde die qualitative Inhaltsanalyse allerdings nicht als Gegenentwurf, sondern als Ergänzung zu den mehrheitlich quantitativ orientierten Inhaltsanalysen mit der Forderung nach einer genauen und nachvollziehbaren Explikation der Analyseschritte (vgl. a.a.O., S. 23). Kuckartz (2016) zufolge haben sich viele Forschende diesem Prinzip verschrieben, wobei erst durch Mayring in den 1980er-Jahren ein ausdifferenziertes Methodenbuch zur qualitativen Inhaltsanalyse vorgelegt worden ist (vgl. ebd.). Mayring (2015) steht daher nicht „allein“ für dieses Auswertungsverfahren. Es lassen sich ebenso Beiträge mit ergänzenden bzw. abgewandelten Analyseschritten (z.B. in Kuckartz 2016) oder einer generell eigenen Verfahrensweise identifizieren (z.B. in Gläser, Laudel 2010).

Bleibt nun noch die Frage nach dem „Kern“, dem Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse, zu stellen. Möchte man hier auf ein kurzes begriffliches Umreißen hinaus, bietet sich ein Blick in Handbücher an, die ebenfalls bestrebt sind, durch ihre Ausführungen eine erste, aber fundierte Orientierung zum ausgewählten Interessengegenstand zu ermöglichen. Flick (2010) hebt in diesem Sinne beispielsweise die Kategorienbildung und Reduktion des Datenmaterials als Kennzeichen der qualitativen Inhaltsanalyse hervor (vgl. Flick 2010, S. 409). Grundlegend charakterisiert sich die Methode als systematisch und regelgeleitet, wobei sie einem zuvor bestimmten Ablauf folgt, der intersubjektiv nachvollziehbar sein soll. Nach Mayring (2015) verbinden sich folgende Aspekte mit den Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse:

- **„Einbettung des Materials in den Kommunikationszusammenhang“** (Mayring 2015, S. 50): Es ist von Bedeutung, wie das Material entstanden ist bzw. innerhalb welchen Kontextes es interpretiert wird (vgl. ebd.). Der Text wird daher immer im Rahmen seines Kommunikationszusammenhangs betrachtet (vgl. ebd.).
- **„Systematisches, regelgeleitetes Verfahren“** (vgl. ebd.): Systematisches Vorgehen meint hier nicht nur das Abarbeiten eines zuvor bestimmten Ablaufmodells. Es geht vor allem auch um eine forschungspraktische Orientierung, die Anpassung an Gegenstand und Material sowie die Nachvollziehbarkeit des Vorgehens (vgl. a.a.O., S. 51).
- **„Kategorien im Zentrum der Analyse“** (ebd.): Der Fokus liegt insbesondere in der „Kategorienkonstruktion und -begründung“ (ebd.), wobei wiederholt auf die intersubjektive Nachvollziehbarkeit hingewiesen wird.
- **„Gegenstandsbezug statt Technik“** (a.a.O., S. 52): Wie im zweiten Aspekt bereits angesprochen worden ist, muss die Technik in Passung zum Gegenstand stehen. Dies bedeutet zudem, dass die jeweiligen Verfahren nicht starr wie eine Schablone auf das Material gelegt werden können, sondern gegebenenfalls zu modifizieren sind (vgl. ebd.).
- **„Überprüfung der spezifischen Instrumente durch Pilotstudien“** (ebd.): Durch den Gegenstandsbezug sowie die Modifizierbarkeit der Verfahren innerhalb der qualitativen Inhaltsanalyse kann keine Vergleichbarkeit, wie sie im Sinne von vollstandardisierten Instrumente angestrebt wird, erreicht werden (vgl. ebd.). Daher setzt die qualitative Inhaltsanalyse auf Probedurchläufe, die als feste Schritte im Verfahren implementiert sind und transparent gemacht werden müssen (vgl. ebd.).
- **„Theoriegeleitetheit der Analyse“** (ebd.): Für die Begründung der Verfahrensentscheidungen ist der Forschungsstand zum Gegenstand systematisch einzubeziehen (vgl. a.a.O., S. 53). Es muss demnach zum Beispiel expliziert werden, vor welchem empirischen Hintergrund die Fragestellung aufgestellt wurde und wie sich der Gegenstand verorten lässt.
- **„Einbezug quantitativer Analyseschritte“** (ebd.): Mayring (2015) spricht sich nicht für eine Trennung oder gar Wertung von quantitativen und qualitativen Inhaltsanalysen aus (vgl. ebd.). Der Autor betont daher, dass quantitative Schritte sinnvoll eingebunden werden können, beispielsweise, wenn es um die Generalisierung von Ergebnissen geht (vgl. ebd.). Falls ein solches Vorgehen übernom-

men wird, muss es sich jedoch begründen lassen und dem Ziel der Analyse sowie dem Gegenstand angemessen sein (vgl. ebd.).

- **„Gütekriterien“** (ebd.): Neben Gütekriterien wie Objektivität, Reliabilität, Validität ist die Intercoderreliabilität hervorzuheben (vgl. ebd.).

Diese Aspekte sind folglich in der gesamten Analyse zu berücksichtigen und stehen für einen Anspruch, der an die Umsetzung der Methode gekoppelt ist. Die grundlegenden Schritte der Inhaltsanalyse führt Mayring (2015) in einem allgemeinen Ablaufmodell an (vgl. a.a.O., S. 62). Für die konkrete Analyse lässt sich dieses jedoch noch nicht nutzen, da es sich um drei Grundtechniken ausdifferenziert (vgl. a.a.O., S. 67). Bevor demnach mit der Auswertungsmethode begonnen werden kann, muss eine spezifische Analysetechnik begründet und gegenstandsangemessen ausgewählt werden.

4.2.2 Die inhaltliche Strukturierung als konkrete Auswertungsstrategie¹⁸

Es lassen sich drei Techniken qualitativer Inhaltsanalyse unterscheiden: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung (vgl. Mayring 2015, S. 67). Zurückgeführt werden diese Techniken gemäß dem Autor auf 16 Grundformen des Interpretierens, wie z.B. Häufigkeitsanalysen, Klassifizierungen, Hermeneutik, Kontexttheorien usw. (vgl. a.a.O., S. 65f.). Während nun die Zusammenfassung auf eine Reduktion des Materials abzielt und in der Explikation zusätzliche Quellen zu bestimmten Textfragmenten herangezogen werden, um das Verständnis der Textstelle zu erweitern, zielt die Strukturierung darauf ab, gewisse Aspekte unter vorher festgelegten Dimensionen bzw. Kategorien herauszufiltern, einen Querschnitt durch die Daten zu ziehen oder das Material unter Bezugnahme auf Kriterien einzuschätzen (vgl. a.a.O., S. 67). Die drei Techniken differenzieren sich weiter aus, so dass insgesamt acht Möglichkeiten qualitativer Inhaltsanalyse in Erwägung gezogen werden können. Für die eigene Untersuchung bietet sich das Verfahren der Strukturierung an, um Anforderungen aus dem Datenmaterial in Form von Transkripten identifizieren zu können. Die Strukturierung zerlegt sich dabei in die vier Formen der formalen, inhaltlichen, typisierenden und skalierenden Strukturierung (vgl. a.a.O., S. 99). Geeignet ist insbesondere die inhaltliche Strukturierung, da hierbei der Schwerpunkt im Extrahieren und Zusammenfassen relevanter Materialstellen zu bestimmten Aspekten besteht. Dieser Fokus verbindet sich zudem mit der bereits dargelegten Intention bei der Wahl der Grundtechnik. In Bezug zum Kategoriensystem wird ein deduktives Verfahren bedeutend bzw. lässt sich von „A-priori-Kategorienbildung“ (Kuckartz 2016, S. 65) sprechen, wobei eine induktive Kategorienergänzung ebenfalls angezeigt ist. Das heißt: Kategorien sind zum einen unabhängig vom Material theoriegeleitet zu entwickeln und an den Daten zu überprüfen sowie zum anderen parallel am Material zu bilden. Nach diesem Vorgang schließt sich ggf. eine Überarbeitung des Kategoriensystems und seiner Definitionen an. Die infrage kommenden und identifizierten Interviewpassagen sind herauszufiltern und in Paraphrasen zu übersetzen (vgl. Mayring

¹⁸ Das detaillierte, sequentielle Vorgehen lässt sich im Anhang F nachvollziehen.

2015, S. 97ff.) Im Folgenden sind die Paraphrasen erst per Unter- und schließlich per Hauptkategorie zusammenzufassen (vgl. ebd.). Mit den somit erhaltenen Resultaten kann in die Ergebnisreflexion unter Bezugnahme auf die Fragestellungen übergegangen werden, wobei dies im fünften Kapitel ausführlich erläutert wird. Der letzte Schritt der inhaltlichen Strukturierung besteht in der Anwendung inhaltsanalytischer Gütekriterien (vgl. a.a.O., S. 125ff.), wobei in diesem Punkt eher eine Reflexion über deren Einbindung im Forschungsvorgehen stattfindet. Die Schritte können insgesamt im folgenden Schaubild zusammengefasst werden:



Abb. 2: Ablaufmodell zur inhaltlich strukturierten Inhaltsanalyse (Quelle: Mayring 2015, S. 104; eigene Darstellung und Abwandlung des Modells)

5. Untersuchungsergebnisse

Das Vorgehen nach Mayring (2015) zeigt: Die inhaltliche Strukturierung ist stark mit den untersuchten Fragestellungen und den zugrunde gelegten Theorien verwoben. Während sich die Reflexion zur Ergebnisgewinnung im neunten Schritt der Analyse nachvollziehen lässt (→ Anhang F), soll in diesem Kapitel konkret auf die ermittelten Befunde eingegangen werden. Um das Verständnis der nachfolgenden Ergebnisse zu ermöglichen, bietet es sich an, die Fragestellungen noch einmal aufzuzeigen:

- **Fragestellung 1:** Welche Anforderungen werden von Beschäftigten einer Berliner Volkshochschule vor dem Hintergrund der Zuwanderung Asylsuchender wahrgenommen?
- **Fragestellung 2:** Welche bereichsspezifischen und gemeinsamen Anforderungen an diese Beschäftigten lassen sich identifizieren?

Grundsätzlich lässt sich in diesem Arbeitsstadium fragen, wie die Darstellung und Diskussion der Ergebnisse aufbereitet werden kann. Soll beispielweise auf alle Reduktionsvorgänge aus den Schritten sechs bis acht eingegangen werden oder ist lediglich das letzte Kodiersystem von Bedeutung? Gelten schon die gebildeten (Unter-)Kategorien sowie die hierzu aufgestellten Definitionen als (Teil-)Ergebnisse? Welche Implikationen hält die unterschiedliche Anlage der Fragestellungen (deskriptiv, analytisch) für die Ergebnisexplikation bereit? Für die vorliegende Arbeit gestaltet sich das Vorgehen wie folgt:

- Es geschieht ein Rückgriff auf jegliches Material, insbesondere auf die kodierten Transkripte, den Kodierleitfaden sowie die Zusammenfassungen. Das letzte Kodiersystem kann zwar als Endergebnis der Zusammenfassungen verstanden werden. Die zuvor erarbeiteten Kodiersysteme stehen jedoch ebenso für einbeziehbare Teilergebnisse, die außerdem den Zweck erfüllen, das Forschungsvorgehen bis zum achten Schritt der inhaltlichen Strukturierung transparent und intersubjektiv nachvollziehbar zu machen.
- Die erarbeiteten (Unter-)Kategorien lassen sich ebenso als Teilergebnisse betrachten, die sich durch theoretische Fundierung sowie Materialdurchläufe entwickeln ließen. Im Gegensatz zu den Kodiersystemen der Schritte sechs und sieben fließen die Kategorien im Wesentlichen ein, da sie zur Strukturierung der Ergebnisse dienen.
- Die Fragestellungen erfordern ein differenziertes Vorgehen: So sind Ergebnisse zum deskriptiven Typ vorrangig darzulegen, wohingegen die zweite Frage eine Analyse von Zusammenhängen erfordert. Hierfür wurden im dritten Kategoriensystem händisch Markierungen zu gemeinsamen und unterschiedlichen Anforderungen vorgenommen und diese anschließend zusammengestellt. Generell sind alle Ergebnisse kritisch zu reflektieren.
- „Anforderung“ wird grundsätzlich als Oberbegriff verstanden werden, der sich in die Ausprägungen „Veränderungen“, „bedeutsame Aufgaben“, „Reaktionen“, „Bedürfnisse“, „Antizipationen“ und „Herausforderungen“ ausdifferenziert.

5.1 Bereichsspezifische Anforderungen in den didaktischen Handlungsebenen

5.1.1 Veränderungen

Ebene B: Leitung

„Also erstmal muss man sagen, dass die Volkshochschule ja personell unterversorgt ist. Es gab, glaube ich, im Jahr 2009, einen Kommissionsbericht von der Senatsbildungsverwaltung, wo festgestellt worden ist, dass wir nur zu 50 Prozent die Personaldecke haben, die wir eigentlich haben müssten. Vor dem Hintergrund sind sozusagen noch die Deutschkurse für Geflüchtete, ich habe ja schon erzählt, dass das enorm angestiegen ist, auch das, was wir hier umsetzen.“ (Interviewtranskript 3_20161102_L, S. 3).

In Bezug zu wahrgenommenen Veränderungen von Anforderungen geht die Direktorin der Volkshochschule auf zwei Aspekte ein: die Implementierung eines neuen Angebots sowie das Handeln unter einer dünnen Personalkapazität. Im ersten Punkt wird das neue Angebot per se beschrieben, wobei es sich hierbei um die von der Senatsverwaltung für Arbeit, Integration und Frauen finanzierten Kurse für Asylsuchende, d. h. insbesondere für Menschen ohne (geklärten) Aufenthaltstitel, handelt. Diese Kurse weisen grundsätzlich einen ähnlichen Aufbau wie die Integrationskurse auf, es kann allerdings ein geringeres Sprachniveau erreicht werden. Sie bestehen aus 400 Unterrichtseinheiten, sind abschlussbezogen und können an Folgemaßnahmen angeschlossen werden. Bei einer Änderung des Aufenthaltstitels können die Teilnehmenden unter Umständen in den Integrationskurs wechseln. Die zweite veränderte Anforderung wird ins Verhältnis zur Personalausstattung gesetzt. So musste auf die Bedarfe im Sinne der Schaffung und Umsetzung eines neuen Angebots reagiert werden, obwohl hierfür unzureichend Personal zur Verfügung stand. Die Erfahrungen aus der vergangenen Arbeit im Programmbereich Deutsch halfen jedoch, den Anforderungen zu begegnen.

Ebene C/D: Programmbereichsleitung

„Tja, für mich ist das wirklich etwas schwierig zu trennen.“ (Interviewtranskript 4_20161103_PP1, S. 1).

Veränderte Anforderungen konnten die Programmbereichsleitenden nur zum Teil beschreiben. Dies hängt damit zusammen, dass die Einarbeitungszeit einer Befragungsperson mit dem Beginn der ansteigenden Teilnehmendenzahlen zusammenfällt und sich daher generell Anforderungen durch die Übernahme einer neuen Stelle ergaben. Es sind allerdings zwei Veränderungen angeführt worden: Entlastung durch zusätzliches Personal und die Umstrukturierung des Programmbereichs. In ersterem Fall ist dargelegt worden, dass für eine der Programmbereichsleitungen eine unterstützende Mitarbeiterin eingestellt wurde, wodurch nun weitere/neue Aufgabenbereiche durch die

Befragungsperson bearbeitet werden können. Die zweite Veränderung zielt auf strukturelle Bedingungen ab. So musste der Programmbereich umorganisiert werden, um die senatsfinanzierten Kurse implementieren zu können.

Ebene E: Kursleitung

„Einige müssen Monate auf die Kurse warten. An unserer Volkshochschule kann man aus Kapazitätsgründen, also was die Räume angeht, gar nicht groß aufstocken. Ich denke, das ist jetzt schon bis zum Ultimo ausgelastet.“ (Interviewtranskript 1_20161101_KL1, S. 2).

Bedeutsam werden zwei Veränderungen in den Anforderungen: der Anstieg von Angeboten und der Umgang mit einer veränderten Teilnehmendenstruktur. So wird die Angebotssituation wie folgt charakterisiert:

- überfüllte Beratungen (die vor einer Kursteilnahme besucht werden müssen)
- z. T. lange Wartezeiten bis zur Kursteilnahme
- ausgelastetes Angebot
- täglich stattfindende Vor- und Nachmittagskurse, Abendkurse nicht täglich
- Angebotserweiterung durch ungenügende Raumkapazitäten nicht möglich
- Möglichkeit, mehr zu unterrichten durch hohen Kursbedarf

Die veränderte Teilnehmendenstruktur wird mit der früheren gegenübergestellt: Während mittlerweile ein gesunkener Frauenanteil sowie ein genereller Anstieg von Asylsuchenden (auch in den Integrationskursen) zu verzeichnen ist, nahmen zuvor oftmals bereits Personen mit längerer Aufenthaltsdauer in Deutschland teil. Die letzte Gruppe startete zum Teil (auch) auf einem niedrigen Sprachniveau. Für das eigene professionelle Handeln wird die Erarbeitung von Respekt im Unterricht hervorgehoben.

5.1.2 Bedeutsame Aufgaben

Ebene B: Leitung

„Hier, dieses Vernetzungsmanagement, das ist definitiv mehr geworden. Wir haben einen erhöhten Abstimmungsbedarf mit der Senatsarbeitsverwaltung, mit der Senatsbildungsverwaltung. Diese zwei Bereiche sind definitiv mehr geworden, nicht nur bei mir, sondern auch bei meinen Kolleginnen und Kollegen.“ (Interviewtranskript 3_20161102_L, S. 3).

Dieser Abschnitt vereint grundsätzlich Ergebnisse zu bedeutsam gewordenen Aufgaben, bedingt durch die Anforderungen. Das heißt: Gefragt wurde, welche Tätigkeiten

vor dem Hintergrund der aktuellen bzw. veränderten Anforderungen hervortreten. Aus den Aussagen der Leitung konnten hierzu sieben Aufgabenbereiche abgeleitet werden:

- **Profilbildung:** Durch eine geplante Kampagne soll öffentlich auf das Angebot und die Leistung der Volkshochschule aufmerksam gemacht werden.
- **Finanzierung/Controlling:** In Konferenzen mit anderen Volkshochschul-Leitungen werden Mittelzufluss und Mittelverteilung besprochen. Ebenso werden Budgetfragen zur Gewinnung von Räumen und Kursleitenden thematisiert. Es erfolgen Besprechungen in Bezug zu den ungleichen Honorarvergütungen von Kursleitenden, die durch die unterschiedlichen Kursfördergebenden bedingt sind und sich auf Anbieterkonkurrenz und Personalgewinnung auswirken.
- **Vertretung nach außen/Vernetzungsmanagement:** Kooperationen wird ein hoher Stellenwert beigemessen. Diese finden statt mit: Senatsverwaltungen (Senatsverwaltung für Arbeit, Integration und Frauen, Senatsjustizverwaltung, Senatsarbeitsverwaltung, Senatsbildungsverwaltung), Bezirksämtern, anderen Berliner Volkshochschul-Direktionen sowie -Kolleginnen/-Kollegen, Anwältinnen/Anwälten sowie mobiler Bildungsberatung. Im Sinne der Profilbildung führt die Volkshochschule eine außenwirksame Kampagne durch. Generell findet die Vernetzung nicht nur innerhalb der Volkshochschulen, sondern mit externen Kooperationsstellen statt.
- **Personalentwicklung:** Der Fokus liegt hier insbesondere auf der Personalgewinnung, wobei zudem die Förderung der einzelnen Programmbereiche betont wird. Trotz der geringen Personalkapazität muss die Bewältigung von Aufgaben durch das vorhandene Personal gewährleistet werden. Ein Zusammenhang von Personalentwicklung und Organisationsentwicklung wird gesehen.
- **Schaffung von Rahmenbedingungen für die Programmplanung:** Solche Rahmenbedingungen stehen insbesondere im Zusammenhang mit der Klärung von/Beschäftigung mit Fragen über den Mittelzufluss, die Mittelverteilung, die Bedarfslage, die Angebotskonzeption, Räume, Personal, die Förderung der Programmbereiche sowie konkurrierende Anbieter.
- **Entwicklung eines internen Organisationssystems/internen Managements:** Betont wird in diesem Punkt die Bemühung, nicht nur den Deutschzweig zu fokussieren, sondern anderen Programmbereichen die gleiche Aufmerksamkeit zuteilwerden zu lassen. Wichtige Themen beziehen sich auf Raum- und Personalkapazitäten.
- **Organisationsentwicklung:** Aussagen zur Organisationsentwicklung finden im Kontext der Personalentwicklung statt, so dass auch hier die Förderung der einzelnen Programmbereiche sowie die Gewährleistung der Aufgabenbewältigung durch das vorhandene Personal bedeutend sind.

Ebene C/D: Programmbereichsleitung

„Faktisch ist es aber so, vor allen Dingen unter den Bedingungen unzureichender Personalausstattung, dass die Programmbereichsleitung zwar auch darin besteht zu planen. Jemand muss ja hier diese Kurse dann konzipieren oder diese Termine zumindest hier alle festlegen und absprechen. Aber die meiste Zeit, wenn man jetzt ein Jahres-

zeitbudget nimmt, besteht die Leitung des Programmbereichs darin, nicht zu planen, sondern durchzuführen, die Durchführung zu organisieren.“ (Interviewtranskript 4_20161103_PP1, S. 2).

Für diese didaktische Handlungsebene ergeben sich insgesamt zwölf bedeutsame Aufgabenbereiche, wobei in einem Interview besonders der Aspekt der Durchführung hervorgehoben wird:

- **Angebotsentwicklung:** Die Kursplanung und -konzeption muss trotz der geringen Personalkapazität umgesetzt werden, wobei die engsten internen Absprachen zu den Teilnehmenden und zum Angebot erfolgen. Der Deutschbereich war bereits vor der Einführung des neuen Angebots „groß“. Trotz der Ausweitung des Angebotes ist der Bedarf jedoch nicht gedeckt. Der Neuaufbau der senatsfinanzierten Kurse wird durch einen Mangel an Ressourcen zudem als herausfordernd beschrieben. Außerdem ist ein Bedarf an Alphabetisierungskursen ermittelt worden, so dass demgemäß Angebote geschaffen wurden und werden. In den senatsfinanzierten Kursen sind Fehlzeiten (z.B. durch parallel zu Kursen stattfindende Amtstermine) bedingt, wobei Regelungen zum Umgang hiermit ausstehen und daher trotz eigentlichem Bedarfsüberschuss Überlegungen zur Erreichung der notwendigen Teilnehmendenzahl angestellt werden müssen.
- **Kostenkalkulation:** Als problematisch wird das Ausstehen von neuen Geldern betrachtet, wenn zuvor erhaltene Mittel bereits verbraucht sind. Die Kostenkalkulation in Bezug zu den Honoraren wird als weniger relevant bzw. kompliziert angesehen, da die Honorarsätze für alle Kursleitenden (je nach Förderstelle) geregelt sind.
- **Controlling:** Es wird lediglich darauf hingewiesen, dass Finanzierung und Controlling zu beachten sind.
- **Teilnehmendenanalyse:** Es wird ausgesagt, dass potentiell Teilnehmende jederzeit für eine Kursanmeldung bereitstehen. Außerdem ist ein Bedarf an Alphabetisierungskursen ermittelt worden. In den senatsfinanzierten Kursen sind die bereits beschriebenen Fehlzeiten bedingt, was sich auf die Angebotsentwicklung auswirkt. Positive Erfahrungen im Kontakt mit den Teilnehmenden werden beschrieben. Die eigene Tätigkeit wird durch das Wissen um die besonderen „Schicksale“ der Teilnehmenden bestärkt.
- **Ankündigung/Ausschreibung:** Hierbei muss ein bestimmter Vorlauf für Kursankündigungen berücksichtigt werden.
- **Bedarfserhebung:** In diesem Kontext wird auf eine solide Angebotsdurchführung in Abhängigkeit zum vorhandenen Personal hingewiesen. Die Deckung des Bedarfs steht dabei in Abhängigkeit zur Raumverfügbarkeit. Durch die Teilnehmendenanalyse wurde ein Bedarf an Alphabetisierungskursen festgestellt.
- **Durchführung und Organisation:** Hervorgehoben wird, dass der Großteil der Arbeitszeit bezogen auf die Organisation täglicher Arbeitsabläufe, Terminierungen, Raumorganisation, Einholung von Unterschriften, Kontaktierung von Teilneh-

menden sowie Organisation der Beratungen mit dafür geeignetem Personal liegt. Die Planung wird als nebengeordnete Aufgabe zur Weiterentwicklung des Programms wahrgenommen, wobei eine zeitflexible Planung zudem durch den engen Aufbau von Integrationskursen erschwert ist.

- Arrangements, Absprachen, Kontakte: Grundsätzlich wird diesem Bereich eine Relevanz, z.B. im Hinblick auf die Kontaktherstellung zur Bereinigung von technischen Problemen oder Kursstreichungen, beigemessen. Die Kontaktaufnahme zu Teilnehmenden gestaltet sich durch die Veränderungen von Kontaktdaten schwer. Als hoher arbeitszeitlicher Aufwand wird die Beantwortung von E-Mails gesehen. Kollegiale Absprachen finden besonders im Deutschbereich zu Teilnehmenden- und Angebotsfragen oder bei bestimmten Projekten und Raumfragen auch zu anderen Programmbereichen statt.
- kooperative Angebotsentwicklung: Aufgaben in diesem Bereich finden insbesondere im Programmbereich Deutsch statt. Kollegiale Absprachen mit anderen Programmbereichen werden bei gemeinsamen Projekten bedeutend.
- Programmrealisierung: Kurskonzipierung und Terminfestlegung erfolgen unter den Bedingungen ungenügender Personalausstattung. Wie schon deutlich wurde, steht die Planung eher für eine nebengeordnete Aufgabe zur Weiterentwicklung des Programms, da der Großteil der Arbeitszeit in der Durchführung und Organisation liegt. Für die senatsfinanzierten Kurse gilt, dass die Umsetzung dieses Angebots im Vordergrund steht, da Auftrag, Konzept und Mittel bereits vorgegeben worden sind. Allerdings können solche Kurse aufgrund ungenügender Raumkapazitäten nur kurzfristig geplant werden. Von einer Befragungsperson wird die Betreuung Kursleitender sowie die Programmrealisierung als höchster Arbeitsanteil betrachtet.
- Betreuung, Einstellung und Fortbildung von Kursleitenden: Neben der Programmrealisierung wurde schon im vorherigen Punkt aufgeführt, dass die Betreuung von Kursleitenden von einer Befragungsperson als höchster Arbeitsanteil bestimmt wird. Als weiterer Aspekt des Tagesgeschäfts erhält die Organisation von Ersatz für ausfallende Kursleitende eine Bedeutung. Zudem findet eine tägliche Kommunikation mit den Kursleitenden zu u. a. Problemen mit Teilnehmenden oder der Technik statt. Der Einsatz von geeignetem Personal für die Beratungen zu den Kursen wird als z. T. schwierig erachtet, was unter anderem auf eine geringere Honorarzahlung für Beratungen sowie parallel stattfindende Kurse zurückzuführen ist. Daher sind zusätzliche Hilfskräfte zur Entlastung der Kursleitenden eingebunden worden. Die Gewinnung neuer Kursleitender gestaltet sich zudem als schwierig, da sich Bewerbende z. T. über ungenügenden Qualifikationen verfügen. Weiterhin werden Dozierende mit speziellen Kenntnissen für Alphabetisierungskurse benötigt.
- Qualitätsmanagement: Neue Kursleitende werden nur bei ausreichender Qualifikation eingestellt, auch wenn dies die Personalgewinnung erschwert. Ein wichtiger Aspekt des Qualitätsmanagements liegt in der Überprüfung der Qualität des Unterrichts. Der Anspruch an das Angebot besteht in qualitativ hochwertigem Unterricht.

Ebene E: Kursleitung

„Man braucht sehr, sehr viel Geduld, sehr viel bildliches Material. Man muss Bild und Akustik ganz stark miteinander verbinden. Man muss anfänglich visuell, extrem visuell arbeiten, Mimik und Gestik einsetzen, sich auf das, was man aus der Kultur vielleicht mitbringt, beziehen, so dass die Teilnehmer sich damit verbinden können.“ (Interviewtranskript 2_20161101_KL2, S. 3).

Aus den Aussagen der Kursleitungen konnten insgesamt 14 bedeutsame Aufgabenbereiche ermittelt werden:

- Unterrichtsvorbereitung: Der Zeitaufwand bei der Unterrichtsvorbereitung ist grundlegend gestiegen. Im Kontext der vermehrten Anzahl Asylsuchender in den Kursen wird ein kleinschrittigeres Vorgehen in Abhängigkeit zum Alphabetisierungsgrad der Teilnehmenden in den unterschiedlichen Angebotsformaten bedeutsam.
- Erstellen von Materialien: Auch in diesem Punkt werden besondere Anforderungen benannt. So wird das Material meist selbst erarbeitet und flexibel sowie in Passung zum Unterrichtsgeschehen eingesetzt. Material Teilnehmender wird ebenso eingebunden. Vermerken lässt sich ein geringerer Einsatz von Kopien, da der Fokus mehr auf dem Lehrwerk, Tafelbildern, Bildmaterial, Katalogen und weiterem Material, z.B. in Form von Spielen, dialog- und kooperationsorientierten Übungen, liegt. Für die Transfersicherung wird Material zur Wortschatzanwendung in verschiedenen Situationen herangezogen.
- Planung des Methodeneinsatzes: Wie schon im ersten Aspekt benannt, spielt ein kleinschrittigeres Vorgehen in Abhängigkeit zum Alphabetisierungsgrad der Teilnehmenden eine Rolle. Der Sprachzugang wird anhand verschiedener Methoden angeregt. Die Planung des Methodeneinsatzes gestaltet sich je nach Kurs unterschiedlich. Betont wird aber ebenso der Einsatz bestimmter Methoden, wie z.B. Drill-Methoden, auf Wiederholung angelegte Übungen und freies Üben. Bei den Kursleitenden kommen unterschiedliche Präferenzen zum Ausdruck: So liegt zum einen der Schwerpunkt auf strukturiertem, zum anderen auf individuellem Lernen. Der Einsatz von Visualisierungen wird außerdem hervorgehoben. Für die Transfersicherung wird Material zur Wortschatzanwendung in verschiedenen Situationen herangezogen, wobei weniger die sprachliche Korrektheit als vielmehr die Erfahrung, dass sich Teilnehmende verständlich machen können, von Bedeutung ist. Weiterhin wird auf die Pflicht des Erreichens des Kurszieles im vorgegeben Zeitraum verwiesen.
- Visualisierung: Der Aspekt ist wichtig, um Verknüpfungen zwischen Sprache und unbekannten Gegenständen herzustellen. Notwendig erscheint der Einsatz durch Medien in Form bildlichen Materials bzw. der Verbindung von Bild und Akustik. Zu Beginn der Kurse nimmt die Einbindung visueller Arbeit mit Mimik und Gestik zur Herstellung eines kulturellen Bezugs eine Bedeutung ein.

- **Lernberatung:** Lernberatung versteht sich als Aufklärung darüber, wie im Kurs gelernt werden soll und steht auch in Verbindung mit Erklärungen zu Möglichkeiten des Lernens, zur Art von Erfahrungen im Lernprozess sowie dem Eingehen auf das gewohnte Lernen aus dem Heimatland. Es wird eine Vermutung angestellt, dass die Teilnehmenden besonders an Frontalunterricht und autoritäre Lehrpersonen gewöhnt sind. Wichtig erscheinen weiterhin die Ermunterung der Teilnehmenden Fragen zu stellen und die Vermittlung von Lernstrategien, wobei diese bei Asylsuchenden intensiv erfolgt.
- **Lernerfolgskontrolle:** Auch im Kontext eines als anders beschriebenen sprachlichen, geographischen und kulturellen Umfeld der Teilnehmenden werden Lernerfolgskontrollen als wichtig erachtet. Diese Kontrollen dienen der Selbstevaluation und der Überprüfung des Lernstandes für die Teilnehmenden. Der Einsatz von Lernerfolgskontrollen findet in Kursen mit Asylsuchenden kleinschrittiger und häufiger statt. In den Alphabetisierungskursen erfolgt täglich eine breite Lernerfolgskontrolle zur Absicherung/zum Aufbau des Gelernten.
- **Lehre und Moderation:** Der Anteil reiner Lehraufgaben im Verhältnis zu anderen Tätigkeiten wird im Verhältnis 60 zu 40 oder 70 zu 30, entsprechend der Kursunterschiedlichkeit, geschätzt. Einen großen arbeitszeitlichen Anteil nimmt die Vor- und Nachbereitung ein. Hausaufgaben werden erteilt. Wichtig ist die Vermittlung des Zusammenhangs zwischen Motivation und Lernerfolg, der Sprache als zusammenhängendem Ganzen sowie von Lernstrategien für das Lernen zu Hause. Betont wird außerdem die Einbindung von Interessen und Aspekten Teilnehmender im Unterricht. Für eine Befragungsperson ist ein teilnehmendenzentrierter Unterricht explizit von Bedeutung, wobei zudem die Etablierung eines angstfreien Klimas beschrieben wird. Fehler gelten als hilfreich für den Lernprozess.
- **Transfersicherung:** Dieser Aspekt findet vorrangig durch sprachliche Transfersicherung im Unterricht statt. Wie schon im Aufgabenbereich der Methodeneinsatzplanung verdeutlicht, wird hierfür Material zur Wortschatzanwendung herangezogen. Exkursionen in Bereiche außerhalb des Kurses werden veranstaltet, wobei der Wunsch nach bereits konzeptionalisierten Ausflügen mit einer thematischen Anbindung an den Unterricht formuliert wird. Für eine Befragungsperson steht Transfersicherung im Kontext individueller Präferenzen.
- **Erkennen und Steuern von Gruppenprozessen:** Maßgeblich scheint eine höhere zeitliche Investition in die Anleitung von Gruppen- und Partnerinnen-/Partnerarbeit, da dies den Teilnehmenden z. T. unbekannt ist. Die Rücksichtnahme auf individuelle Bedürfnisse Teilnehmender findet statt, wobei eine sukzessive Anpassung von Gruppenkonstellationen an bestehende Unterrichtsweisen in Form von geschlechtergemischten Teams und gemeinsamem Arbeiten folgt. Als Aufgabe einer Kursleitung wird die Etablierung eines respektvollen Miteinanders beschrieben, in dem auch mögliche Vorbehalte gegenüber einer weiblichen Lehrkraft zur Sprache kommen können. Betont wird der Fokus auf individuelle Hilfestellung statt der Korrektur Teilnehmender vor der gesamten Gruppe. Die Lehrkraft versteht sich als empathische/n Partnerin/Partner, die Ängste Teilnehmender im Kurs aufgreift.

- **Evaluation:** Es ist unklar, inwiefern der Kurs durch die Kursleitenden evaluiert wird. Bei der Frage nach Evaluationsbögen herrscht Unsicherheit, ob diese überhaupt an der Volkshochschule zum Einsatz kommen. Weitere Aussagen zur Evaluation beziehen sich eher auf selbstreflexive Bewertungen der Kursleitung und nicht auf eine standardisierte Befragung.
- **Selbstevaluation:** Es wird ausgesagt, dass eine fortwährende Selbstevaluation stattfindet. Selbstevaluation meint für die Befragungspersonen das Hinterfragen des Kursgeschehens in Bezug zu gelingenden/weniger gelingenden Aspekten, die eine anschließende Handlungsanpassung und einen Erfahrungsabgleich zur Folge hat.
- **Marketing und Akquisition:** Auf diesen Aufgabenbereich wird nur indirekt eingegangen, da ausgesagt wird, dass sich neue Teilnehmende insbesondere durch die weitergetragene Zufriedenheit vorheriger Kursbesuchender gewinnen lassen. Daher spielt der zwölfte Aspekt eher eine nachrangige Rolle.
- **Werbung und Öffentlichkeitsarbeit:** Für Deutschkurse/andere Angebote wird insbesondere durch die Empfehlung der Kursleitung an die Teilnehmenden geworben, wobei dies im Zusammenhang mit der sprachlichen Kompetenz und den Interessen Kursbesuchender sowie der Ermöglichung der Knüpfung neuer Kontakte steht.
- **Verwaltung und Organisation:** Eine der Befragungspersonen beurteilt den Verwaltungsaufwand als unwesentlich angestiegen, während im anderen Interview stärker auf den zeitlichen Aufwand in Form der Unterstützung Teilnehmender bei verschiedenem Schriftverkehr (z.B. von Behörden) eingegangen wird. Zudem bestehen Verwaltungsaufgaben in der Führung von Anwesenheitslisten der Volkshochschule und ggf. des BAMF (bei Integrationskursen).

5.1.3 Reaktionen

Ebene B: Leitung

„Ich habe jetzt intensiven Kontakt zu der Integrationsbeauftragten, die hat auch jetzt wieder eine spezielle Mitarbeiterin, die sich mit Flüchtlingsfragen beschäftigt. Dann auch in Bezug auf die Räume, wo man sich noch einmal Gedanken macht, wo man vielleicht zum Beispiel noch einmal zum Stadtteilzentrum geht und noch einmal Kontakte aufbaut.“ (Interviewtranskript 3_20161102_L, S. 5).

Mit „Reaktionen“ verbinden sich in diesem Punkt professionelle Verhaltensweisen oder auch Strategien, um den gestellten Anforderungen gerecht zu werden. Für die Direktorin ist eine maßgebliche Reaktion identifiziert worden: das Eingehen von Kooperationen. Dieser Gesichtspunkt schlägt sich bereits in den bedeutsamen Aufgaben, die wiederum professionelles Handeln voraussetzen, nieder. Die mit einem hohen Stellenwert unterlegten Kooperationen werden zum einen zur Erschließung von Räumlichkeiten genutzt. Zum anderen vernetzt sich die Leitung aktiv mit internen und externen Ansprech-

partnerinnen/-partnern, die eine bestimmte Funktion im Kontext des Angebots für Menschen mit Fluchthintergrund einnehmen.

Ebene C/D: Programmbereichsleitung

„Es ist weniger ein planmäßig strukturiertes Arbeiten, sondern es ist mehr (...) ein Mangelmanagement eigentlich. Man hat zu wenige Kapazitäten. Und mit diesem Mangel muss man irgendwie umgehen. Man muss das Nötigste tun.“ (Interviewtranskript 4_20161103_PP1, S. 3).

Für die Programmbereichsleitenden lassen sich zwei unterschiedliche Formen erschließen: Zum einen kann von einem kurzfristigen Handeln als Reaktionsmuster gesprochen werden. Es findet daher eine Aufgabenpriorisierung nach Notwendigkeit statt. Eine langfristig orientierte Planung bzw. strategisches Handeln ist durch die geringen Kapazitäten nicht möglich. Der Arbeitsalltag wird durch organisatorische Elemente und Absprachen strukturiert. Dennoch lässt sich eine Akzeptanz ablesen, dass nicht alle anfallenden Aufgaben an einem Tag zu bewältigen sind. Zum anderen können auch Handlungsmuster identifiziert werden, die eine „langfristigere“ oder grundlegende Ausrichtung verzeichnen. Dazu zählen Besprechungen mit der Volkshochschule-Leitung, z.B. zur Personalsituation, Überstunden, Teilnahme an Netzwerktreffen sowie der Besuch und die positive Bedeutungszumessung von Fort- und Weiterbildungen.

Ebene E: Kursleitung

„Ich glaube, ich gleiche das einfach sehr viel mit meiner Erfahrung ab. Das ist wahrscheinlich die Selbstevaluation, dass ich immer wieder gucke oder ich probiere etwas aus und ich gucke, wie das funktioniert und dann beim nächsten Durchlauf mache ich es wieder ein bisschen anders. Also ich schneide das sozusagen zurecht und dann mache ich es trotzdem jedes Mal wieder neu.“ (Interviewtranskript 1_20161101_KL1, S. 4).

In Bezug zur Kursleitung können sechs verschiedene Reaktionsmuster abgeleitet werden. So nehmen die Dozierenden bewusst eine empathische Haltung gegenüber den Teilnehmenden ein, um den verschiedenen (Flucht-)Hintergründen Rechnung zu tragen. Hierzu gehört auch ein sensibler Umgang mit bestimmten Unterrichtsthemen oder die offene Anteilnahme an den Schicksalen der Kursbesuchenden. Für beide Befragungspersonen nimmt die Selbstreflexion einen weiteren Stellenwert professionellen Verhaltens ein, wobei methodische, thematische, lernstrategische, teilnehmendenbezogene oder persönliche Aspekte des Kurses reflektiert werden. Zudem wird aktiv der Austausch mit anderen Kolleginnen/Kollegen gesucht. Anfallende Herausforderungen werden durch ein Selbststudium im Hinblick auf das Heranziehen und Testen von Fach- und Übungsbüchern kompensiert. Ebenso wird auf vergangene Kompetenzen und Erfahrungen zurückgegriffen. Als letzte Reaktion lässt sich der Besuch von Fort- und Wei-

terbildungen benennen. Für die Kursleitenden ergeben sich ebenso Parallelen zu den bedeutsamen Aufgaben in den Punkten der Empathie und Selbstreflexion.

5.1.4 Bedürfnisse

Ebene B: Leitung

„Das wäre so mein großer Wunsch, generell. Diese Personaldecke macht mir schon große Sorgen, gerade weil der Bereich auch sehr arbeitsintensiv ist und sozusagen auch ein wichtiger Bereich ist, wo es ja auch um Menschen geht, die sich auch erst mal hier zurechtfinden müssen. Das ist das Erste. Und das Zweite ist, dass manchmal, ich weiß nicht, ob das ein Berliner Spezifikum ist oder was allgemein Verwaltungstechnisches, dass einfach bis Entscheidungen quasi alle Schleifen gezogen haben, dauert das unter Umständen sehr lange und das ist manchmal sehr mühsam in der täglichen Arbeit.“ (Interviewtranskript 3_20161102_L, S. 6).

Im Leitfaden ist die Frage formuliert worden: „Was bräuchten Sie, um auf diese Anforderungen zu reagieren bzw. ihnen gerecht zu werden?“ Aus dem Interview ließen sich zwei konkrete Bedürfnisse bzw. Anliegen ermitteln. Der Wunsch nach schnelleren und direkteren Entscheidungen bezieht sich dabei auf Absprachen mit verschiedenen Kooperationsstellen, die in Bezug auf das Angebot für geflüchtete Menschen mitverantwortlich sind. Ein zweites Anliegen steht deutlich in Verbindung mit der Erweiterung der Personalkapazität.

Ebene C/D: Programmbereichsleitung

„Es ist einfach so, dass der Ruf nach mehr Personal, der ist ja nicht sehr originell/ Er kommt ja von überall her und sicher auch berechtigt und er trifft zu. Was wir außerdem noch brauchen, wir brauchen mehr Räume. Das ist ein wichtiger Aspekt. Denn das Personal wäre wichtig, um das, was wir im Moment anbieten und anbieten können, solider durchzuführen, um einfach solider zu arbeiten. (...) Aber wir decken ja den Bedarf nicht. Und wir müssten also, um den Bedarf besser decken zu können, unser Angebot ausweiten. Dazu brauchen wir einfach mehr Räume.“ (Interviewtranskript 4_20161103_PP1, S. 5).

Bedürfnisse auf dieser didaktischen Handlungsebene differenzieren sich in acht Faktoren aus. So werden neben Angebotsausweitungen zur Deckung des Bedarfs ebenso Möglichkeiten der Kombination von Deutschkursen mit berufsorientierten Konzepten gewünscht. Außerdem erachten die Befragten die unterschiedlichen Honorare je nach BAMF- oder senatsfinanziertem Kursangebot als ungerecht und fordern eine Anpassung der Honorare, um Personalabwanderung zu vermeiden sowie die Planung und Programmrealisierung zu erleichtern. Für das senatsfinanzierte Angebot wird weiterhin

auf eine Schaffung von höheren Teilnahmeverbindlichkeiten hingewiesen. Grundlegender ist der Wunsch nach einer Veränderung von Planungsabläufen, da bisher, wie schon verdeutlicht im Punkt „Reaktionen“, (fast) keine langfristige Handlungsausrichtung möglich war. Die Erweiterung von Raumkapazitäten für eine kontinuierlichere Planung und die Angebotsausweitung zur Bedarfsdeckung steht ebenso für ein starkes Anliegen, welches im Interview mehrfach zum Ausdruck gekommen ist. Hervorzuheben ist zudem der Wunsch nach einer Erweiterung des Personals – ebenfalls aus Gründen der Angebotsausweitung, wobei ebenso Verbesserungen für die eigenen Arbeitsbedingungen vermutet werden. Als letztes Anliegen kann die bessere Maßnahmeabstimmung auf politischer Ebene angeführt werden, da Teilnehmende durch fehlende/mangelnde Kommunikationsprozesse abwandern.

Ebene E: Kursleitung

„Ja, also ich fände so ein kontinuierliches Fortbildungsprogramm, was dann aber tatsächlich als Arbeitszeit gerechnet wird, fände ich sehr sinnvoll. Um sich sozusagen weiterzuentwickeln, um auch im Austausch zu sein, denn wir sind ja schon Einzelkämpfer in unseren Zimmern.“ (Interviewtranskript 1_20161101_KL1, S. 5).

Für diesen Bereich lassen sich ebenfalls acht Anliegen herausfiltern. Bezogen auf den Unterricht und die Teilnehmenden sind drei Bedürfnisse erschlossen worden: Neben dem Wunsch einer Konzeption von Kursmaterial, das der neuen Zielgruppe in höherem Umfang gerecht wird, fordern die Befragungspersonen einen Anschluss der Sprachkurse an berufspraktische Angebote. Positive Aspekte solcher Kooperationsangebote werden nicht nur in der Sammlung beruflicher Erfahrungen und im Knüpfen neuer Kontakte gesehen, sondern zugleich als vorteilhaft für Wirtschaft und Aufnahmegesellschaft beurteilt. Für die Alphabetisierungskurse wird eine bedingte Umsetzbarkeit angedeutet. Die Forderung nach einer besseren Betreuung für Kinder Teilnehmender lässt sich als drittes Anliegen einordnen. Die restlichen fünf Bedürfnisse korrespondieren mit Ansprüchen an die eigene Tätigkeit. Ableiten ließ sich zum einen der Wunsch nach einem Ort für Kursleitende, der für Unterrichtsvorbereitungen, als Materialablage und als kollegialer Treffpunkt bzw. Aufenthaltsraum genutzt werden kann. Weiterhin wird zur Ansprache bestimmter Themen im professionellen Alltag Supervision als wünschenswert beschrieben.

Ferner gingen die Kursleitenden mehrfach auf Verbesserungswünsche in Bezug zu ihren Arbeitsbedingungen ein, wobei Themen der Lohnfortzahlung ab dem ersten Krankheitstag, Fort- und Weiterbildungsbesuche als Teil der Arbeitszeit oder die Erhöhung von Pufferzeiten im Curriculum ebenso zum Ausdruck kommen, wie Anliegen bezüglich höherer Investitionen in Kursleitende sowie nach einem festen Arbeitsverhältnis. Als nächstes Bedürfnis lassen sich die bereits angesprochenen Pufferzeiten noch einmal gesondert angeben: Durch die straffe Organisation der Kurse scheint nicht nur die Vertretungssuche Dozierender herausfordernd. Ebenso müssen Feiertage im Kursalltag (und nicht durch Nachholtermine) „herausgearbeitet“ werden. Dabei bringt eine der in-

interviewten Kursleitungen Vorschläge ein: Erstens könnten drei zusätzliche Leehrtage zur Kompensation eventueller Ausfälle eingeplant werden. Zweitens wäre ein „Puffersystem“ denkbar, in dem der Unterricht pro Tag um zehn Minuten verlängert wird, um einen zusätzlichen Tag nach einer bestimmten Zeit zu gewinnen. Dieser Tag wäre dann z.B. nutzbar für Fortbildungen oder kollegialen Austausch. Das letzte tätigkeitsorientierte Anliegen bezieht sich auf den Besuch von Fort- und Weiterbildungen. Gewünscht wird beispielsweise ein kontinuierliches Fortbildungsprogramm durch eine Interviewte, wobei die Teilnahme an solchen Bildungsveranstaltungen mit dem Arbeitspensum vereinbar sein muss und in Abhängigkeit zu Arbeitsbedingungen steht.

5.1.5 Antizipationen

Ebene B: Leitung

„Und dann natürlich das, was ich vorhin schon erwähnte, der Bereich berufliche Integration. Welche Lösungen, welche Angebote finden wir in dem Bereich? Und natürlich, dass wir uns überlegen, sind denn da die anderen Programmbereiche, die jetzt so säulenmäßig danebenstehen, nicht irgendwie auch gefragt, irgendwie noch einmal ihr eigenes Programm umzustellen?“ (Interviewtranskript 3_20161102_L, S. 7).

Antizipierte Anforderungen auf dieser didaktischen Handlungsebene setzen sich im Wesentlichen aus zwei Gesichtspunkten zusammen: politische Entwicklungen sowie Angebotsentwicklung. Im ersten Aspekt wird beispielsweise nach der Art zukünftiger globaler und europäischer Reaktionen auf flüchtende Menschen oder nach innenpolitischen Entscheidungen gefragt, die sich auf die Volkshochschule und ihre Angebote auswirken können. Für die Angebotsentwicklung wirft die Leitung vier verschiedene Zukunftsbilder auf. So ist es durchaus möglich, dass das Angebot mit weiteren Einrichtungen abgestimmt wird und sich die Kurslandschaft dementsprechend verändert. Zudem lässt sich überlegen, inwiefern die anderen Programmbereiche im Hinblick auf Angebote für Menschen mit Migrationshintergrund einbezogen werden können. Weitere Aussagen werden vor dem Hintergrund von Abschluss- und/oder Kooperationsangeboten zur beruflichen Integration angestrengt, welche die Volkshochschule einrichten sollte. Der letzte Blickwinkel zielt auf die Berücksichtigung der Entwicklung der Zielgruppenstruktur, die für die Angebotskonzeption eine Rolle spielt.

Ebene C/D: Programmbereichsleitung

„Vor einem Jahr hätte ich gesagt, das wird uns sehr, sehr lange begleiten. Und es wird uns auch noch lange begleiten.“ (Interviewtranskript 5_20161117_PP2, S. 4).

Die Programmbereichsleitung antizipiert Anforderungen in vier Bereichen. Vermutet werden Veränderungen, welche die eigenen Aufgaben in der Programmbereichsleitung

hinsichtlich der größeren Berücksichtigung von Wissensinseln (vgl. Gieseke 2015, S. 169) jenseits des kritisierten Durchführungsaspekts betreffen. Außerdem wird vermutet, dass sich der Programmbereich strukturell neu aufstellen könnte, so dass in Zukunft nur noch eine Programmbereichsleitung existiert. Politische Entwicklungen werden insbesondere in den Kontext neuer (Angebots-) Förderrichtlinien durch das BAMF gestellt, die eine Verbindung sprachlicher und beruflicher Bildung vorsehen. Für diesen Aspekt wird die Notwendigkeit der Verfolgung aller relevanten Entwicklungen unterstrichen. Für die Angebotsentwicklung werden die Anforderungen ebenso in Bezug zu neuen Förderrichtlinien gestellt.

Ebene E: Kursleitung

„Na da ist halt die Ausrichtung eine noch praktischere, effektivere Ausrichtung der Kurse.“ (Interviewtranskript 2_20161101_KL2, S. 12).

Fünf antizipierte Anforderungen lassen sich für den Bereich der Kursleitung aufführen. Dabei wird eine homogenere Teilnehmendenstruktur, ggf. mit größerer Fixierung auf die Muttersprache, erwartet. Überdies sollte zukünftiges Unterrichtsmaterial mehr auf die neue Zielgruppe ausgerichtet sein, wobei die Konzeption/Handreichung von Zusatzmaterialien, z.B. in Form von Arbeitsblättern als Ergänzung zu vorhandenen Lehrwerken ebenso begrüßt werden würde. Ferner wird ein stärkerer Bezug zu „deutschen Kultur-aspekten“ erwartet. Zusätzlich können berufspraktische Themen in Lehrwerken relevant werden, beispielsweise für verschiedene Berufsgruppen. Eine dritte Erwartung steht in Verbindung mit der Entwicklung des gesellschaftlichen Miteinanders, wobei dem Zusammenfinden, der Gestaltung des Zusammenlebens sowie der Kontaktknüpfung eine zukünftige Bedeutung beigemessen wird. Politische Entwicklungen sind ebenfalls Gegenstand der Überlegungen, so dass mit einer Steigerung von Ankunftsahlen Asylsuchender gerechnet wird. Eine Interviewte sagt hierzu aus, dass die damit verbundenen Herausforderungen trotzdem stabil bleiben. Alle Antizipationen, welche die Angebotsentwicklung betreffen, beziehen sich auf die Verbindung sprachlicher mit beruflicher Bildung sowie dem Kooperationsaufbau zu Arbeitgebenden.

5.1.6 Herausforderungen

Ebene B: Leitung

„Das kommt jetzt darauf an, wie man Herausforderungen jetzt definieren würde. Ich definiere es mal so: Welche Bildungsangebote machen wir für Menschen mit Migrationshintergrund? Was klappt gut und was klappt vielleicht weniger gut?“ (Interviewtranskript 3_20161102_L, S. 1).

Herausforderungen werden ausschließlich vor dem Hintergrund der Angebotsentwicklung thematisiert, wobei im Wesentlichen nachgezeichnet wird, wie sich der Deutschbe-

reich ausgestaltet und die senatsfinanzierten Kurse in den Programmbereich implementiert worden sind. Als grundsätzlich wichtig erachtet die Leitung die Integration von Menschen mit Migrationshintergrund in deutsche Bildungseinrichtungen. Ebenso wird die Angebotsentwicklung zur beruflichen Integration – insbesondere als zukünftige Aufgabe – betont. Generell ist die Frage nach Herausforderungen eher allgemeiner auf die Volkshochschule als konkret auf die Tätigkeit der Leitung beantwortet worden.

Ebene C/D: Programmbereichsleitung

„Die Herausforderung bestand einfach darin, dass wir mit vielen neuen Teilnehmern konfrontiert waren, sowohl quantitativ mit viel mehr als vorher als auch mit Teilnehmern, die Voraussetzungen mitgebracht hatten, die wir vorher bei der üblichen Klientel so nicht hatten.“ (Interviewtranskript 4_20161103_PP1, S. 1).

Hier kommen gleich mehrere Aspekte zusammen. Für eine der befragten Programmbereichsleitungen gestaltete sich die Einarbeitung in den neu übernommenen Programmbereich als herausfordernd, da sie fast zeitgleich mit dem Anstieg der Zuwanderung Asylsuchender und den daraus beschriebenen Entwicklungen zusammenfiel. Der Einsatz von Mitarbeitenden wird ebenfalls als Herausforderung beschrieben, da nicht nur Personalressourcen fehlen, sondern vorhandene Kursleitende aufgrund struktureller Voraussetzungen nicht immer für Beratungen eingesetzt werden können. Daneben ist ein gestiegener arbeitszeitlicher Umfang zu verzeichnen. Daran schließt sich weiterhin die Auseinandersetzung mit neuen Regelungen oder Verordnungen der Kursfördernden sowie die Implementierung eines neuen Angebots an. Zudem erklärt eine Programmbereichsleitung den Umgang mit Teilnehmenden im Hinblick auf quantitative Faktoren sowie Bildungshintergründe als herausfordernd.

Ebene E: Kursleitung

„Einmal diese unterschiedlichen kulturellen Hintergründe zu berücksichtigen und im Blick zu haben beim Unterrichten und dabei gleichzeitig den Stoff zu vermitteln. Also diese Balance sozusagen: Auf der einen Seite das Eingehen auf diese individuellen Hintergründe und auf der anderen Seite dieses Curriculum, das wir ja auch durchziehen in einer bestimmten Zeit.“ (Interviewtranskript 1_20161101_KL1, S. 1).

Herausforderungen dieser didaktischen Handlungsebene stehen größtenteils in Verbindung mit dem Unterricht und den Teilnehmenden. Dabei wird auf die individuelle Unterstützung trotz große Gruppenstärke, auf die Bewältigung des Curriculums in einer kurzen Zeitspanne, den sensiblen Umgang mit der Traumatisierung von Teilnehmenden, auf sprachliche Barrieren der Kursbesuchenden, das Wissen um/Einfühlen in „kulturelle Unterschiede“ sowie unterschiedliche Bildungshintergründe eingegangen.

5.2 Gemeinsame Anforderungen

Welche Anforderungen lassen sich nun auf allen drei didaktischen Handlungsebenen identifizieren? Wo bestehen – zumindest in Teilen – Zusammenhänge, wenn die Tätigkeiten der Befragungspersonen im Kontext einer gesellschaftlichen Umbruchssituation fokussiert werden?¹⁹

In Bezug zu Veränderungen von Anforderungen gehen sowohl die Direktorin und Kursleitenden auf die Angebotsentwicklungen ein. Während die Leitung durch die Beschreibung der neuen Angebotseinrichtung nur implizit auf einen Anstieg an Angeboten verweist, beschreiben die Kursleitungen ausführlicher, welche Veränderungen mit diesen vermehrten Kursen einhergehen (z.B. überfüllte Beratungen). Die Programmbereichsleitungen gehen ebenfalls auf Angebotsentwicklungen ein – jedoch nicht im Kontext der Frage nach veränderten Anforderungen. In diesem Bereich lassen sich die Aussagen besonders im Zusammenhang mit Bedarf, Teilnehmenden, interner Kooperation und Durchführung betrachten. Dass Veränderungen von Angeboten bzw. deren Entwicklung und Anpassung an aktuelle gesellschaftliche Bedarfe eine Rolle in didaktischen Überlegungen spielen, ist beispielsweise auch durch Siebert (2012) für die B-Ebene der Institutionsdidaktik besprochen worden (Siebert 2012, S. 17). Auffällig im Vergleich zu vorherigen Forschungs-/Theoriebeiträgen ist jedoch die sich wiederholende und explizite Hervorhebung von angestiegenem Angebot durch angestiegene Teilnehmendenschaft.

Für die bedeutenden Aufgaben sind verschiedene Gemeinsamkeiten aufzuzeigen, die allerdings lediglich auf Leitung und Programmbereichsleitung zurückgehen. Zusammenhänge in diesen Aufgaben, die vor dem Hintergrund der sich auf die Volkshochschule auswirkenden gesellschaftspolitischen Entwicklungen besonders in den Fokus rücken, lassen sich ausmachen bei: Finanzierung & Controlling (Berührungspunkt: Mittelzufluss), Angebotsentwicklung (Berührungspunkte: Angebotskonzeption, Personalkapazität, Bedarfsanalyse) und organisatorischen Fragen (Berührungspunkt: Kapazität von Räumen und Personal, Gewinnung von Personal). Dabei werden jene Verknüpfungen bei unterschiedlichen Kategorien sichtbar, die sich für die Leitung im Punkt „Schaffung von Rahmenbedingungen für die Programmplanung“ und für die Programmbereichsleitung im Aspekt „Angebotsentwicklung“ zeigen. So offenbart sich zusätzlich ein grundlegendes Verbindungsstück zwischen beiden didaktischen Handlungsebenen in der Volkshochschule. Gerade die hohe Bedeutung der Finanzierung wurde auch bereits in der KomWeit-Studie für Einrichtungsleitende sowie hauptamtlich pädagogische Mitarbeitender (HPM) herausgestellt (vgl. Hippel 2009, S. 95ff.). Ein ebenfalls schon bekannter Aspekt aus Sicht der HPM – in dieser Arbeit vergleichbar mit der Ebene der Fachbereichsdidaktik sowie Seminarplanung – stellt außerdem die geringe Personalkapazität dar (vgl. Hippel, Fuchs 2009, S. 81). Interessant ist, dass den Themen Raumkapazität und Personalgewinnung bedingt durch den rasanten Anstieg von Kursen und Teilnehmenden zuvor in anderen Studien weniger Bedeutung beigemessen wurde, hier

¹⁹ Eine Übersicht zu allen gemeinsamen Anforderungen ist im Anhang G einsehbar.

jedoch ein großes Problem darstellt – nicht nur, wenn es um Aufgabenbewältigung, sondern auch die Angebotsausweitung, geht.

Im Hinblick auf Reaktionen erschließt sich ein ebenenübergreifendes Handlungsmuster in der Kooperation, die sich durch einen internen Austausch zu Kolleginnen/Kollegen auszeichnet. Dabei stellt diese Gemeinsamkeit keinen neuen Aspekt professionellen Handelns dar. Vielmehr kann Vernetzung als „erwachsenenpädagogische Praktik“ (Franz/Feld 2015, S. 117) begriffen werden. Diese Reaktion wird jedoch im Kontext der gesellschaftspolitischen Rahmung bedeutsamer. Sie wird von den Befragungspersonen bewusst hervorgehoben. Kooperationen zu externen Ansprechpartnerinnen/-partnern werden überdies durch die Direktion und Programmbereichsleitenden betont, wobei auch dies bereits als wichtiger und herausfordernder Tätigkeitsaspekt in früheren Forschungsbeiträgen ermittelt worden ist (vgl. z.B. Hippel 2009, S. 91f.; Zimmer et al. 2015, S. 8). Als gemeinsame Reaktion lässt sich weiterhin die Bedeutungszumessung und Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen durch Programmbereichsleitung und Kursleitung ausmachen.

Verbindungen hinsichtlich von Bedürfnissen werden in den Aspekten der Erweiterung von Personalkapazitäten und der Angebotsentwicklung deutlich. Im ersten Fall bekräftigen sowohl Leitung und Programmbereichsleitung den Wunsch nach mehr Personal – dieser Punkt wurde schon in den „bedeutsamen Aufgaben“ aufgegriffen. Beim zweiten Gesichtspunkt befürworten sowohl Programmbereichsleitung als auch Kursleitung die Kombination sprachlicher und berufsbezogener Bildung. Diese Verbindung im Kontext der Zuwanderung Asylsuchender wurde in der Vehemenz bisher in anderen empirischen Arbeiten noch nicht hervorgehoben, da es bisher beispielsweise vielmehr um die Gestaltung sowie Wirkung sprachlicher Bildung selbst ging (vgl. Zimmer 2016, S. 40ff.).

Verknüpfungspunkte im Hinblick auf Antizipationen gestalten sich entweder zwischen allen drei didaktischen Handlungsebenen oder zwischen Leitung und Kursleitung. Alle Befragungspersonen gingen auf zukünftige politische Entwicklungen ein – nahmen hierbei jedoch unterschiedliche Betrachtungsweisen ein. Eine ähnliche, jedoch allgemeinere, Annahme, dass das Thema Migration/Integration in Zukunft an Bedeutung gewinnen werde, ist ebenübergreifend auch durch die KomWeit-Studie dargelegt worden (vgl. Hippel 2009, S. 92). Durch die vorliegende Untersuchung werden allerdings zusätzlich politische Einflüsse beleuchtet. Während Volkshochschulleitung sowie Dozierende beispielsweise eher allgemeine außen- und innenpolitische Entwicklungen bedenken, geht die Programmbereichsleitung vorrangig auf zukünftige förderpolitische (und daher auch angebotsbezogene) Anforderungen ein. Des Weiteren beschäftigen sich alle drei didaktischen Ebenen mit Themen rund um die Angebotsentwicklung. Der gemeinsame Nenner setzt sich aus Überlegungen zur Verbindung sprachlicher und berufsbezogener Bildungsangebote zusammen. Diese Gemeinsamkeit ist per se nicht verwunderlich, da alle Akteure durch ihre Tätigkeiten in unterschiedlicher Art in die Angebotsentwicklung involviert sind – sei es durch die Setzung von Rahmenbedingungen in finanzieller, personeller, räumlich-organisatorischer und konzeptioneller Sicht oder im konkreten Kurssetting mit den damit verbundenen Aufgaben. Hierbei sprechen Di-

reaktion und Kursleitung noch konkreter von einem Kooperationsaufbau, um berufsbezogene Angebote mit der Volkshochschule zusammenzubringen. Außerdem stellen die Interviewten auf diesen didaktischen Handlungsebenen Gedanken über die Zielgruppen- bzw. Teilnehmendenstruktur an. Allgemeiner geht die Leitung auf die Berücksichtigung der Zielgruppenstruktur bei der Angebotsentwicklung ein, während die Kursleitung homogenere Gruppen von Teilnehmenden erwartet.

Unter dem Gesichtspunkt der Herausforderungen gehen Programmbereichsleitende und Kursleitende auf die Anzahl bzw. Gruppenstärke sowie den Bildungshintergrund der Teilnehmenden ein. Aussagen hierzu sind jedoch eher von allgemeiner Natur. Für die Leitung sowie die Programmbereichsleitung können Parallelen im Aufbau des neuen senatsfinanzierten Angebots im Sinne gemeinsamer Herausforderungen identifiziert werden. Zum Vergleich²⁰: Im Jahr 2009 bestanden für Leitungskräfte der Erwachsenenbildung die drei wichtigsten aktuellen Herausforderungen in der Finanzierung (Rang 1), Migration/Integration (Rang 2) sowie den Zielgruppen und der Professionalisierung (jeweils Rang 3) (vgl. a.a.O., S. 94). Für die HPM beinhaltet das Ranking fast die gleichen Themen – nur in einer anderen Reihenfolge beginnend mit Rang 1: Zielgruppen, Finanzierung, Migration/Integration (vgl. a.a.O., S. 97). Und auch die Lehrenden beschrieben ähnliche Herausforderungen, wobei hier Finanzierung als wichtigstes, Professionalisierung als zweit- und Zielgruppen als drittbedeutendstes Thema aufgeführt wird (vgl. a.a.O., S. 102). Während also in dieser Arbeit keine Herausforderungen herausgefiltert werden konnten, die direkt auf allen drei didaktischen Ebenen zutreffen, sticht in der KomWeit-Studie auf den ersten Rängen zumindest das Zielgruppenthema ebenübergreifend hervor (vgl. a.a.O., S. 94ff.). Deutlich wird allerdings auch für die vorliegende Untersuchung der Zielgruppengedanke – direkt bei Programmbereichs- und Kursleitenden, wenn es um Teilnehmende geht, und indirekt bei der Volkshochschuldirektion sowie Programmbereichsleitung, wenn es um das senatsfinanzierte Angebot für die Zielgruppe Asylsuchender geht.

5.3 Zwischenfazit

Wie lassen sich diese Ergebnisse nun an theorie- und forschungsgeleitete Beiträge bzw. aktuelle Statistiken anschließen? Zunächst muss angemerkt werden, dass die aufgezeigten Anforderungen nicht gänzlich neue Resultate repräsentieren, da sie gemäß der Anlage des Forschungsdesigns an theoretische Vorüberlegungen angeknüpft sind. Was sich jedoch erkennen lässt, sind Aspekte, die eine höhere Bedeutung im Kontext der Zuwanderung Asylsuchender und der daraus entstandenen Konsequenzen für die Volkshochschule erlangen.

Für die Leitungsebene sticht hervor, dass ein gesellschaftlicher Bedarf an insbesondere deutschbezogenen Kursangeboten erkannt und dementsprechend mit einer Angebotsausweitung und verstärkter Kooperation reagiert wurde. Dass generell ein Anstieg an

²⁰ Hierbei muss beachtet werden, dass der KomWeit-Studie ein umfangreicheres Forschungsdesign zugrunde gelegt ist (vgl. Fuchs et al. 2009, S. 18ff.) und somit auch andere Kategorien zum Tragen kommen, als bei der vorliegenden Untersuchung.

Volkshochschulkursen und Unterrichtsstunden zu verzeichnen ist, wird auch durch die aktuelle Volkshochschulstatistik belegt (vgl. Huntemann/Reichart 2016, S. 2). Dabei finden 31,5 % aller Kursbelegungen im Sprachenbereich statt, der dadurch an zweiter Stelle nach dem Gesundheitszweig steht (vgl. ebd.). Für das Leitungshandeln können zudem folgende Aufgabenfelder im Anschluss an Gieseke (2008) und Robak (2015) bestätigt werden: Profilbildung, Finanzierung/Controlling, Vertretung nach außen/Netzungsmanagement, Personalentwicklung, Schaffung von Rahmenbedingungen für die Programmplanung sowie im kooperativen Management Entwicklung eines internen Organisationssystems/internes Management und Organisationsentwicklung (vgl. Gieseke 2008, S. 60, Robak 2015, S. 126f.). Weitere Gebiete, wie Qualitätsmanagement und Öffentlichkeitsarbeit/Marketing sind im Interview sowie der Inhaltsanalyse nicht explizit zum Tragen gekommen, wobei die erwähnte Kampagne im Bereich der Profilbildung durchaus im letzteren Aufgabenfeld zu verorten ist. Mit Blick auf Herausforderungen kann zum Vergleich zudem noch einmal die KomWeit-Studie herangezogen werden. Hierbei sind aktuelle, vergangene und zukünftige Herausforderungen ermittelt worden (vgl. Hippel 2009, S. 94ff.). Dabei stehen die Themen der demographischen Entwicklung, Migration/Integration sowie Finanzierung auf den ersten drei Plätzen derjenigen Herausforderungen, bei denen zum damaligen Zeitpunkt ein Bedeutungszuwachs erwartet wurde (vgl. ebd.). Migration/Integration steht dabei für ein Thema, das natürlich durch die Anlage dieser Arbeit von grundlegender Bedeutung auf allen drei untersuchten didaktischen Ebenen ist. Auch der Finanzierungsaspekt begleitet die Leitungskraft aus dieser Untersuchung in mehreren Anforderungsbereichen (allerdings nicht in der Herausforderungskategorie). Der demographische Wandel hingegen ist hier generell nicht zur Sprache gekommen, wobei diese Thematik trotzdem als bedeutend für die Erwachsenenbildung erachtet werden kann (vgl. z.B. Friebe 2010, S. 54ff.). Es folgen im „Herausforderungsranking“ die Themen Vernetzung & Kooperation, Zielgruppen, Marketing, Professionalisierung, Kompetenzmessung sowie Qualitätsmanagement (vgl. Hippel 2009, S. 94), die für die Berliner Volkshochschuldirektion in der Herausforderungskategorie wiederum keine direkt ermittelte Rolle spielen. Lediglich die Zielgruppe steht in nahem Bezug zum Angebot (wenn es eben um Herausforderungen geht) und wird auch in seinem Zusammenhang im Interview diskutiert. Außerhalb der Herausforderungskategorie ist das Thema Vernetzung und Kooperation natürlich auch stark in dieser Untersuchung thematisiert worden.

Für die Programmbereichsleitung lässt sich ableiten, dass eine strategische bzw. langfristig angelegte Planung durch verschiedene Faktoren beeinträchtigt oder vielmehr verhindert wird. Dies lässt sich insbesondere im Bereich der bedeutsamen Aufgaben nachvollziehen, die anhand der gegebenen Anforderungen beschrieben werden. Zwar differenzieren sich zwölf Aufgabenfelder aus, jedoch heben die Interviewten vor allem den organisatorischen und Durchführungsaspekt hervor. In eine ähnliche Richtung weist bereits auch die KomWeit-Studie, die nach dem größten Zeitanteil in den Aufgabenfeldern der HPM fragte und in der u. a. von einem Spannungsfeld zwischen pädagogischen und administrativen Tätigkeiten durch erhöhten Verwaltungsaufwand gesprochen wird (vgl. Hippel, Fuchs 2009, S. 83). Für die vorliegende Untersuchung lässt

sich eher von „organisatorischem Aufwand zur Gewährleistung der Durchführung“ sprechen, der durch die Befragten auch in einen anderen Kontext gesetzt wird: zu Terminierungen, Antragsprüfung/-verwaltung, Beratungsorganisation und akuter Raumknappheit. Der Wunsch nach anderen (und mehr pädagogischen) Aufgaben außerhalb dieser Felder wird vor allem durch eine Programmbereichsleitung im Bereich Antizipationen²¹ formuliert und lässt sich ebenfalls in der KomWeit-Studie ablesen²² (vgl. Hippel, Fuchs 2009, S. 84). Weitere Parallelen zwischen der KomWeit-Studie und den Ergebnissen aus dem vorangegangenen Kapitel bestehen in den Aufgabenfeldern Kooperation, (Organisation von) Teilnehmendenberatung, Betreuung Kursleitender, Programmplanung/Veranstaltungsorganisation sowie Qualitätsmanagement (vgl. a.a.O., S. 82). Allerdings ist zu betonen, dass diese Aspekte zwar von mindestens einer der befragten Programmbereichsleitungen thematisiert worden sind, dem organisatorischen Durchführungsaspekt im Rahmen dieser Arbeit jedoch weitaus mehr Gewicht zukommt.

Auf alle weiteren ermittelten Tätigkeiten wird durch die Interviewten teilweise direkt eingegangen. Allerdings reagiert auch die Programmbereichsleitung trotz mangelnder Ressourcen auf aktuelle Anforderungen und wird demnach dem Anspruch an Aktualität gerecht (vgl. Siebert 2012, S. 88f.). Betrachtet man Gieseke (2008) Ausführungen zum Angleichungshandeln und sukzessivem Planungshandeln ist anzunehmen, dass Erstes in Bezug zur Angleichung von Positionen durch Aushandlungs- und Abstimmungsprozesse anhand der ermittelten Kooperations- und Reaktionsmuster feststellbar ist (vgl. Gieseke 2008, S. 49f.). Sukzessives Planungshandeln lässt sich hingegen (noch) nicht bestätigen, wobei die Absicht und der Wunsch langfristigen Planens insbesondere im Punkt der Bedürfnisse deutlich werden (vgl. ebd.). Es zeigt sich im Fall der Programmbereichsleitungen, dass in Abhängigkeit davon, wie sich das Angleichungshandeln in der Praxis gestaltet, unterschiedliche Planungsschritte notwendig werden, die ein lineares Vorgehen negieren und eine flexible Verknüpfung von Wissensinseln bedingen (vgl. ebd., S. 56f.). So steht beispielsweise die Programmbereichsleitung mit Zuständigkeit für die senatsfinanzierten Kurse täglich vor der Herausforderung, die geplanten Angebote mit den vorhandenen Kursleitenden sowie ausreichend Teilnehmenden umzusetzen (→ 5.1.2).

Die Ergebnisse zu Kursleitenden auf der didaktischen Handlungsebene E lassen sich zunächst im Hinblick auf die bedeutsamen Aufgaben reflektieren, die anhand einer Graphik zu Tätigkeiten in der Lehre nach Nuissl, Siebert (2013) und Kraft (2006) im Interview eingebracht wurden (vgl. Nuissl/Siebert 2013, S. 34; Kraft 2006, S. 28). 13 von 14 Tätigkeitsfeldern sind dabei als relevant für den Unterricht Asylsuchender eingeschätzt worden (→ Anhang E). Didaktische Planung steht hierbei für einen Bereich, auf den nicht explizit eingegangen wurde, was möglicherweise darauf zurückzuführen ist, dass die Lehrkräfte dies als Oberbegriff für andere Tätigkeiten betrachten. Auffällig ist ein verstärktes/intensiveres Eingehen auf die Teilnehmenden, da diese in allen sechs ausdifferenzierten Unterkategorien eine Rolle spielen: Veränderungen (Umgang mit

²¹ Angesprochen werden Aufgaben im Kontext der Wissensinseln im Programmplanungsfeld nach Gieseke (2015, S. 169).

²² Dabei wurde von den befragten HPM skaliert beurteilt (keine Zustimmung bis hohe Zustimmung), ob pädagogisches Arbeiten häufig zu kurz kommt (vgl. Hippel, Fuchs 2009, S. 84).

veränderter Teilnehmendenstruktur), bedeutsame Aufgaben (z.B. Visualisierung, Lernberatung), Reaktionen (Empathie den Teilnehmenden gegenüber), Bedürfnisse (z.B. Konzeption von Unterrichtsmaterial), Antizipationen (die Teilnehmendenstruktur betreffend), Herausforderungen (z.B. Gruppenstärke, Traumatisierung der Teilnehmenden). Der Fokus auf Teilnehmende ist somit noch markanter ausgeprägt, als auf den Unterricht, das Angebot oder die Arbeitsbedingungen und kann daher als wesentlicher Einflussfaktor auf Anforderungen in diesem Bereich erklärt werden. Ähnlich wie in der Komweit-Studie stellen Kursvorbereitung und -durchführung auch in dieser Untersuchung Tätigkeitsfelder mit dem größten (Zeit-)Aufwand dar²³ (vgl. Hippel, Fuchs 2009, S. 66ff.). Betont wird durch die interviewten Kursleitungen allerdings, dass sich der zeitliche Umfang der Vorbereitung durch die veränderten Teilnehmendenstrukturen erhöht hat. Wenn der Blick dann detaillierter auf die einzelnen Aufgaben fällt, ergeben sich in beiden Untersuchungen weitere Parallelen, was z.B. die Bedeutung der Materialvorbereitung und des Medieneinsatzes in Anpassung zur Teilnehmendenschaft betrifft (vgl. ebd.). Interessant ist hierbei, dass trotz der Hervorhebung der Visualisierung von Inhalten durch die zwei Kursleitenden E-Learning eher marginal erwähnt wird, was sich in der KomWeit-Studie ebenfalls schon derart ausprägt (vgl. ebd.). Außerdem sind sowohl in dieser Arbeit als auch in der KomWeit-Studie Aufgaben im Bereich der Beratung von Teilnehmenden zu bürokratischen Themen außerhalb des Kurses (z.B. Anträge für Ämter) identifiziert worden (vgl. ebd.). Der Besuch von Fortbildungen gilt ebenso in beiden Untersuchungen als wichtig, wobei die regelmäßige Teilnahme an solchen Veranstaltungen durch die Kursleitungen der ausgewählten Berliner Volkshochschule mit Verweis auf deren Arbeitsbedingungen als durchaus problematisch beschrieben wird. Überhaupt: Die Arbeitsbedingungen werden in dieser Untersuchung von beiden Interviewten mehrfach kritisch und mit Blick auf die Beschäftigungssituation als Honorarkraft thematisiert, was sich besonders in den Reaktionen (→ 5.1.4) und Bedürfnissen (→ 5.1.5) niederschlägt. Ein markantes Ergebnis dieser Arbeit stellt jedoch auch die Herausstellung der Teilnehmenden in Bezug auf familiäre Situationen, Traumata und veränderte Gruppenzusammensetzungen dar, was sich auf die Fluchtkontexte der Asylsuchenden beziehen lässt. Oftmals betonen die befragten Kursleitungen, dass sie sich „anders“ oder „empathischer“ auf die Teilnehmenden einstellen müssen, wobei dies ganz konkret als herausfordernd beschrieben wird. Wirft man dann einen Blick zurück auf die Theorie, spricht ein solches Aufbringen an Anpassung und Flexibilität (vgl. Siebert 2012, S. 122) für eine ausgeprägte Teilnehmerorientierung.

Eine letzte Verbindung zur Theorie soll als Zusammenfassung für alle drei didaktischen Ebenen in Bezug zur Professionalität in Anlehnung an Öztürk (2014, S. 81ff.; → 2.2.2) gezogen werden. Dabei ist in einem ersten Schritt auf die drei Professionalitätsverständnisse einzugehen.

²³ In der KomWeit-Studie wird darüber hinaus auch noch das Tätigkeitsfeld „Beratung“ als zeitintensiv aufgeführt (vgl. Hippel, Fuchs 2009, S. 66). Dieses lässt sich für die vorliegenden Ergebnisse nicht im gleichen Maße, sondern eher als ebenfalls zum Tragen kommende Aufgabe, anführen.

- **Professionalitätsverständnis I: Umgang mit Komplexität und Vielfalt**

Obwohl sich dieser Anspruch im Besonderen auf die didaktischen Handlungsebenen D – E bezieht, kann für die Befragten ausgesagt werden, dass alle in unterschiedlicher Weise zur Sprache bringen, dass sie sich mit den Teilnehmendenkontexten auseinandersetzen. Während die Leitung hierbei Gedanken über die Berücksichtigung der Zielgruppenstruktur für die Angebotsplanung anstrebt, sind für die Tätigkeit der Programmbereichs- und Kursleitung beispielsweise Themen um Bildungshintergründe oder Gruppenzusammensetzungen von Bedeutung. Die Analyse der Aussagen Kursleitender zeigt zudem, dass sie ihre Lehrtätigkeit im Sinne situationsgerechten Handelns stark an den Teilnehmenden orientieren (z.B. beim Methodeneinsatz).

- **Professionalitätsverständnis II: Umgang mit Nicht-Wissen**

Es kommt nicht direkt zur Sprache, dass die Interviewten Abstand von Praktiken im Sinne „kultureller Schablonen“ nehmen – trotzdem zeigt sich besonders bei den Programmbereichs- als auch Kursleitenden ein eher situationsorientiertes Handeln (→ 5.1.3). Dennoch lassen sich auch Aussagen bei Leitung und Kursleitung mit Blick auf den Terminus „Zielgruppe“ ausfindig machen (→ 5.1.4, 5.1.5), der auf eine bestimmte Klassifizierung von Teilnehmenden rekurriert. Fraglich ist für die Angebotsentwicklung in der Volkshochschule dann, ob dies negativ zu bewerten ist, da schon allein mit den konzeptionellen sowie strukturellen Verordnungen der jeweiligen Finanzierungsorganisationen (BAMF, Senatsverwaltung für Arbeit, Integration und Frauen) bestimmte Vorgaben (und ebenso Vorannahmen) in Bezug zu Teilnehmenden verbunden sind.

- **Professionalitätsverständnis III: Teilkompetenzen im Umgang mit I und II**

Um diesen Punkt eindeutig beantworten zu können, hätte die Untersuchung um eine Beobachtungsmethode ergänzt und der Leitfaden weitaus ausdifferenzierter angelegt werden müssen. Denn: Inwiefern die Befragten in der Tat über die dargelegte Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz verfügen, lässt sich anhand der Transkripte und Analyse nur bedingt nachvollziehen. Hinsichtlich der Sachkompetenz kann zumindest festgestellt werden, dass für die in der Volkshochschule untersuchten didaktischen Handlungsebenen bestimmte Aspekte deutlich geworden sind. So zeichnet die Leitung sehr ausführlich die Angebotsentwicklung sowie verschiedene Implementierungsprozesse nach und gibt einen Einblick zu den vielfältigen Kooperationspartnern. Es lässt sich annehmen, dass diese beschriebenen Aspekte ohne eine bestimmte Wissensbasis nicht zu erfüllen wären. Wie sich das Wissen um kulturelle Vielfalt darstellt und ob jenes mit der eigenen Lebenswirklichkeit verknüpft wird, ist jedoch nicht erfahrbare. Gleiches gilt für die Programmbereichsleitung und Kursleitung: Erstere beschreibt ebenfalls Fachwissen um förderpolitische, konzeptionelle und personalbezogene Aspekte und im Bereich der Lehre werden notwendige Kompetenzen in Bezug zum Curriculum, zu Teilnehmenden, zur Lehre per se oder zu verwaltungsbezogenen Faktoren ersichtlich. Wie eben solche Wissensbestände in Bezug zu weiteren kulturel-

len Gesichtspunkten verinnerlicht sind, kann nicht nachvollzogen werden. Sozialkompetenz (Empathie, Fähigkeit des Perspektivwechsels) und Selbstkompetenz (Selbstreflexion) werden darüber hinaus besonders in den Aussagen der Kursleitenden sichtbar (→ 5.1.2, 5.1.3), was jedoch nicht bedeutet, dass dies für die anderen Befragten auf den didaktischen Handlungsebenen B und C/D nicht gilt – es ist lediglich nicht bzw. weniger zur Sprache gekommen und könnte z. T. auf den geringeren Kontakt zu Teilnehmenden im Gegensatz zu den Dozierenden zurückgeführt werden.

Wird nun die Kompetenzmatrix nach Öztürk (2014, S. 100) betrachtet, fällt eine diesbezügliche Beurteilung der Untersuchungsergebnisse ebenfalls nicht leicht, da deren Bestandteile partiell stark mit Einstellungen, Wissenslagen und Handlungsmustern verbunden sind, die sich, wie auch schon im dritten Professionalitätsverständnis deutlich wurde, eher durch Beobachtungen und einen thematisch ausführlicheren Leitfaden erfassen lassen. Daneben scheint es sinnvoll, die Kompetenzmatrix durch Selbsteinschätzungen Untersucher zu überprüfen, um ein genaueres Bild über das professionelle Selbstverständnis erhalten zu können.

6. Ausblick

Mit dieser Arbeit ist dem Forschungsinteresse nachgegangen worden, wie sich Anforderungen an Beschäftigte in einer Berliner Volkshochschule vor dem Hintergrund der Zuwanderung Asylsuchender charakterisieren. Es ist somit nicht nur ein Beitrag zum beruflichen Handeln in der Erwachsenenbildung geleistet, sondern gleichsam eine aktuelle gesellschaftspolitische Umbruchssituation aufgegriffen und in Beziehung zur Disziplin gesetzt worden. Die theoretische Basis hierfür stellen die didaktischen Handlungsebenen, das Konzept der interkulturellen Kompetenz sowie professionalitäts- und tätigkeitsbezogene Beiträge zur Erwachsenenbildung dar. Das methodisch qualitative Vorgehen der Datenerhebung und -auswertung in Form des Expertinnen-/Experteninterviews sowie der inhaltlichen Strukturierung lässt sich ebenso ausführlich nachvollziehen und kann grundsätzlich als zielführend zur Beantwortung der Fragestellungen erachtet werden. Der Leitfaden ist dabei explorativ sowie theoriegeleitet auf die Anforderungskategorien hin konzipiert worden, so dass sich im Auswertungsprozess zu allen sechs Ausprägungen Interviewbestandteile herausfiltern und analysieren ließen. Zudem konnten gemeinsame Anforderungen, welche Akteure auf allen drei (bzw. vier) didaktischen Handlungsebenen betrafen, erschlossen und in Beziehung zueinander gesetzt werden.

Dennoch ergeben sich durch das Forschungsdesign ebenso Einschränkungen bezüglich der Verallgemeinerbarkeit der Befunde sowie der Gütekriterien der ausgewählten Technik qualitativer Inhaltsanalyse. Zwar lassen sich die Untersuchungsobjekte hinsichtlich ihrer Funktionen und ihres Expertinnen-/Expertenstatus in der Volkshochschule als aussagekräftig bewerten, es besteht trotzdem eine Begrenzung in der Anzahl von Befragten, da beispielsweise ein weitaus größerer Anteil an Beschäftigten direkt in Verbindung mit dem Programmbereich Deutsch steht. Außerdem beschränkt sich die Aus-

wahl im Hinblick auf das Untersuchungsfeld auf lediglich eine Einrichtung, deren Gegenüberstellung zu anderen Volkshochschulen sicherlich noch breitere Erkenntnisse bedingen könnte. Die Ergebnisse selbst konnten in Zusammenhang mit wissenschaftlichen Beiträgen gebracht werden, wobei die Reflexion des eigenen Forschungsvorgehens im neunten sowie die Besprechung der Gütekriterien im zehnten Analyseschritt (→ Anhang F) erfolgte. Dabei verdeutlichte sich, dass einigen dieser Kriterien mehr, anderen weniger entsprochen werden konnte. So ließen sich Konstruktvalidität, Stabilität, Reproduzierbarkeit und Exaktheit aus Gründen des Umfangs der vorliegenden Arbeit nur teilweise bzw. nicht umsetzen. Ebenso fand das Prinzip der Vorhersagegültigkeit keine Anwendung, da es sich konzeptionell nicht mit der Anlage der Untersuchung verbinden lässt. Die Einhaltung der Gütekriterien semantische Gültigkeit, Stichprobengültigkeit sowie korrelative Gültigkeit kann bestätigt werden.

Durch die gewonnenen Ergebnisse kristallisieren sich nicht nur Anforderungen heraus, denen auf unterschiedliche Art im Kontext eines gesellschaftspolitischen Umbruchs begegnet wurde. Es zeichnen sich durch die Untersuchung sowie den derzeitigen Forschungsstand ebenso Desiderate ab, die im Folgenden umrissen werden. Im Bereich der Reaktionen (→ 5.1.3) ist festgestellt worden, dass interne Zusammenarbeit sowie externe Kooperationen einen hohen Stellenwert, letztere insbesondere für die Leitung der Volkshochschule, einnehmen. Im Anschluss an Ruhlandt (2016) scheint es im Kontext der Organisationsforschung notwendig zu untersuchen, wie sich die beschriebenen „(...) Kooperationsbeziehungen als Teil organisationaler Strategieentwicklung im Kontext migrationsbezogener Erwachsenenbildung einordnen lassen (...)“ (Ruhlandt 2016, S. 197). Mit Bezug zu den gewonnenen Anforderungen könnten größer angelegte Studien regionale und überregionale Anforderungsprofile entwickeln, um Entwicklungsmöglichkeiten und ggf. notwendige Neuausrichtungen im Sinne interkultureller Öffnung anzuregen. Ein weiteres Desiderat lässt sich vor dem Hintergrund der Professionsforschung beschreiben. So ist im Zwischenfazit (→ 5.3) bereits kritisch angemerkt worden, dass sich Rückschlüsse der Untersuchungsergebnisse nur bedingt auf die Kompetenzmatrix nach Öztürk (2014) beziehen lassen, da entsprechende Erhebungsinstrumente hinzugezogen werden müssten (vgl. Öztürk 2014, S. 100). Von Interesse ist dann zum einen, inwiefern sich interkulturelle Kompetenzen auf allen didaktischen Handlungsebenen bei den Beschäftigten ausprägen. Dabei lässt sich zusätzlich fragen, wie bereichsspezifisch sich die Kompetenzmatrix für verschiedene Tätigkeitskontexte in der Erwachsenenbildung ausdifferenzieren lassen kann und ob dies überhaupt sinnvoll erscheint. Im Anschluss an die ermittelten Bedürfnisse auf der E-Ebene didaktischen Handelns (→ 5.1.4) kann eine dritte Forschungslücke aufgeführt werden. So wiesen vordergründig Kursleitende auf die straffe Konzeption des Curriculums bei den Integrationskursen hin, welche sich negativ auf bestimmte Arbeitsbedingungen auswirkt. Es liegen zwar Beiträge vor, die sich beispielsweise mit Sprachpraxis (vgl. Zimmer 2016, S. 40ff.) oder inkludierenden und exkludierenden Faktoren von Integrationskursen auseinandersetzen (vgl. Zimmer 2013). Zu untersuchen bliebe jedoch, ob Curricula solcher Kurse nicht nur inhaltlich über einen sinnvollen und zielführenden Aufbau verfügen, sondern sich dies überhaupt mit den realen Anforderungen Teilnehmender und Kursleitender vereinbaren lässt. Außerdem besteht ein viertes Desiderat in der konzeptionellen

Erweiterung der Curricula bzw. Kursformate um berufsorientierte Inhalte und Anschlussmöglichkeiten, die wiederum in Bezug zu angestrebten Zielstellungen stehen (z.B. Vermittlung berufspraktischeren Wissens, Schaffung beruflicher Einstiegsmöglichkeiten für Teilnehmende u.Ä.) und wissenschaftlich begleitet sowie ausgewertet werden könnten.

Der Begriff „Umbruch“ enthält Implikationen, die sich mit neuen Entwicklungen oder Phasen in Verbindung bringen lassen. In der Einleitung ist ein Zitat aufgegriffen worden, dass auf den scheinbaren Widerspruch zwischen einer aktuell reagierenden und einer grundsätzlich geforderten Erwachsenenbildung Bezug nimmt. Die Untersuchung spiegelt jene zwei Faktoren wider, indem nicht nur von einem kurzfristigen Reagieren auf derzeitige Anforderungen (→ 5.1.3) gesprochen, sondern eine generell wichtige Funktion der Volkshochschule zur Integration (→ 5.1.6) dargelegt wird. Es schließt sich nun die Frage an, ob die zwei Aspekte tatsächlich in einem Widerspruch stehen oder ob sich von einem konstitutiven Spannungsverhältnis in der Erwachsenenbildung sprechen lässt, dass im Kontext der vermehrten Zuwanderung Asylsuchender in stärkerem Maß hervortritt. Um diese Problematik aufzuschlüsseln zu können, bietet sich die Heranziehung einer Aussage Sieberts (2012) an:

„Die institutionalisierte Erwachsenenbildung ist kaum in der Lage, ohne Zeitverzug mit qualifizierten Angeboten auf aktuelle politische oder ökologische Ereignisse zu reagieren, (...). Angesichts des beschleunigten Wandels und Wechsels aktueller (Katastrophen-) Themen wird die institutionalisierte Erwachsenenbildung wie beim Hase-und-Igel-Wettlauf meist zu spät kommen und sollte deshalb tendenziell eher das Kontinuitätsprinzip lebenslangen Lernens berücksichtigen.“ (Siebert 2012, S. 87f.).

Es lässt sich schlussfolgern, dass sich die Erwachsenenbildung vermutlich fortwährend in einem Verhältnis zwischen Aktualität und Kontinuität bewegen wird (vgl. ebd.). Alles andere erscheint auch problematisch, da sich immer neue Entwicklungen ergeben – als bestes Beispiel lassen sich hier allein schon technische Innovationen anführen. In Bezug zur Einwanderungsgesellschaft muss jedoch konstatiert werden, dass Erwachsenenbildung für keine kurzlebige Bewältigungsfunktion stehen darf. In Zeiten verstärkter internationaler Wanderungsbewegungen, die nicht nur mit Flucht und Vertreibung, sondern mit weitaus komplexeren Motiven zusammenhängen, stellen Inklusion und interkulturelle Öffnung grundsätzlich institutionelle Notwendigkeiten dar, um allen Menschen gleiche Chancen gesellschaftlicher Teilhabe zu ermöglichen. Insofern sollte sich aus der „Nothilfe-Funktion“ der Erwachsenenbildung eine kontinuierliche Inklusionspraxis entwickeln, die nicht auf den reinen Ausgleich von Differenzen zwischen zugewanderter und einheimischer Bevölkerung ausgerichtet ist, sondern Angebote konstituiert, die den vielschichtigen Bildungsinteressen und -bedürfnissen Aller Rechnung trägt.

7. Literaturverzeichnis

- Arnold, R. (2010). Kompetenz. In R. Arnold et al. (Hrsg.), Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2., überarbeitete Aufl. http://www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch/?tx_buhutbedulexicon_main%5Bentry%5D=123&tx_buhutbedulexicon_main%5Baction%5D=show&tx_buhutbedulexicon_main%5Bcontroller%5D=Lexicon&cHash=c6a5bf48c2aa3f9b775f9bc2c9ff8903. Zugriffen: 03. Dezember 2016.
- Arnold, R. (2010). Personalentwicklung. In R. Arnold et al. (Hrsg.), Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2., überarbeitete Aufl. http://www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch/?tx_buhutbedulexicon_main%5Bentry%5D=174&tx_buhutbedulexicon_main%5Baction%5D=show&tx_buhutbedulexicon_main%5Bcontroller%5D=Lexicon&cHash=5dc512c9d9181262acf1e82648637f95. Zugriffen: 25. Januar 2017.
- Barz, H. (2015). Einstellungen zu Weiterbildung: Eine Erhebung nach Migrantenmilieus. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 22(2), S. 35-36.
- Bilger, F. (2006). Migranten und Migrantinnen – eine weitgehend unbekannte Zielgruppe in der Weiterbildung. Empirische Erkenntnisse und methodische Herausforderungen. REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 29(2), S. 21-31. <http://www.die-bonn.de/id/3417>. Zugriffen: 13. Dezember 2016.
- Bogner, A. et al. (2014). *Interviews mit Experten: Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brandt, P., & Loreit, F. (2016). »Wir müssen uns die Sache ein bisschen schwerer machen«: Im Gespräch mit Ingrid Schöll zu Wertefragen der Weiterbildung im Zuge aktueller Integrationsaufgaben. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 23(2), S. 24-27. <http://www.die-bonn.de/id/31846>. Zugriffen: 01. Dezember 2016.
- Brüggemeier, M. (2010). Controlling. In R. Arnold et al. (Hrsg.), Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2., überarbeitete Aufl. http://www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch/?tx_buhutbedulexicon_main%5Bentry%5D=38&tx_buhutbedulexicon_main%5Baction%5D=show&tx_buhutbedulexicon_main%5Bcontroller%5D=Lexicon&cHash=d00226951df5c69725e4a10ce153887e. Zugriffen: 25. Januar 2017.
- Brüning, G. (2006). Weiterbildung für Migrantinnen und Migranten – Tradition ohne Nachhaltigkeit. REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 29(2), S. 43-54. <http://www.die-bonn.de/id/3417>. Zugriffen: 03. März 2017.
- Brüning, G. (2004). Mit Migranten lernen. Interkulturelle Fortbildung für zivilen Dialog in der Verwaltung. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 11(2), S. 48. http://www.diezeitschrift.de/22004/bruening04_01.htm. Zugriffen: 14. Dezember 2016.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016a). Häufige Fragen. Welche rechtlichen Grundlagen zum Arbeitsmarktzugang von Personen mit einer Aufenthaltsgestattung und Personen mit einer Duldung gibt es? <http://www.bamf.de/SharedDocs/FAQ/DE/ZugangArbeitFluechtlinge/014-rechtliche-grundlagen-arbeitsmarkt.html>. Zugriffen: 06. Dezember 2016.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016b). Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das erste Halbjahr 2016. [http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Integration/2016-halbjahr1-integrationskursgeschaefsstatik-gesamt_bund.html?nn=1694492](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Integration/2016-halbjahr1-integrationskursgeschaefsstistik-gesamt_bund.html?nn=1694492). Zugriffen: 19. Dezember 2016.

- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016c). Geschäftsstatistik zum Integrationskurs. <http://www.bamf.de/DE/Infothek/Statistiken/InGe/inge-node.html>. Zugriffen: 14. Dezember 2016.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016d). Schutzformen. <http://www.bamf.de/DE/Fluechtlingsschutz/AblaufAsylv/Schutzformen/schutzformen-node.html>. Zugriffen: 16. Dezember 2016.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016e). Wanderungsmonitoring: Erwerbsmigration nach Deutschland. Jahresbericht 2015. <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/wanderungsmonitoring-2015.html>. Zugriffen: 28. Oktober 2016.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2016). Anerkennungsgesetz des Bundes. https://www.anerkennung-in-deutschland.de/html/de/anerkennungsgesetz_des_bundes.php. Zugriffen: 17. Dezember 2016.
- Bundesministerium des Innern (2012). Internationale Vergleichsstudie aus: Evaluation der Integrationskurse nach dem Zuwanderungsgesetz. Abschlussbericht und Gutachten über Verbesserungspotenziale bei der Umsetzung der Integrationskurse. REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 35(4), S. 57-75. <http://www.die-bonn.de/id/10811>. Zugriffen: 03. Dezember 2016.
- Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (2016a). Gesetze im Internet. Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet (AufenthG). Kapitel 3. Integration. https://www.gesetze-im-internet.de/aufenthg_2004/BJNR195010004.html#BJNR195010004BJNG001102310. Zugriffen: 02. Dezember 2016.
- Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (2016b). Gesetze im Internet. Asylgesetz (AsylG). §3 Zuerkennung der Flüchtlingseigenschaft. http://www.gesetze-im-internet.de/asylvg_1992/__3.html. Zugriffen: 02. Oktober 2016.
- Busch, C. (2014). Gesundheitslernen in betrieblichen Maßnahmen der Prävention: ReSuDi – Ein Beispiel aus der Praxis. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 21(2), S. 39-41. <http://www.die-bonn.de/id/31196>. Zugriffen: 02. Dezember 2016.
- Die Berliner Volkshochschulen c/o Bezirksamt Mitte von Berlin. Amt für Weiterbildung und Kultur. Volkshochschule (2016a). Kurse für Geflüchtete. <http://www.berlin.de/vhs/kurse/deutsch-integration/kurse-fuer-gefluechtete/hintergrundinformationen/>. Zugriffen: 03. Dezember 2016.
- Die Berliner Volkshochschulen c/o Bezirksamt Mitte von Berlin. Amt für Weiterbildung und Kultur. Volkshochschule (2016b). Deutschkurse für Geflüchtete. <http://www.berlin.de/vhs/kurse/deutsch-integration/kurse-fuer-gefluechtete/>. Zugriffen: 01. Dezember 2016.
- Die Berliner Volkshochschulen c/o Bezirksamt Mitte von Berlin. Amt für Weiterbildung und Kultur. Volkshochschule (2016c). Über uns. <http://www.berlin.de/vhs/ueber-uns/>. Zugriffen: 01. Dezember 2016.
- Die Berliner Volkshochschulen c/o Bezirksamt Mitte von Berlin. Amt für Weiterbildung und Kultur. Volkshochschule (2016d). Volkshochschulen in Berlin. <https://www.berlin.de/vhs/volkshochschulen/>. Zugriffen: 01. Dezember 2016.

- Die Berliner Volkshochschulen c/o Bezirksamt Mitte von Berlin. Amt für Weiterbildung und Kultur. Volkshochschule (2016e). Integrationskurse. <https://www.berlin.de/vhs/kurse/deutsch-integration/integrationskurse/>. Zugegriffen: 09. Dezember 2016.
- Die Berliner Volkshochschulen c/o Bezirksamt Mitte von Berlin. Amt für Weiterbildung und Kultur. Volkshochschule (2017). Beratung und Anmeldung zu den Deutschkursen. <http://www.berlin.de/vhs/kurse/deutsch-integration/beratung/>. Zugegriffen: 07. Januar 2017.
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (2016a). Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft. 19. DIE-Forum Weiterbildung. <https://www.die-bonn.de/institut/die-forum/2016/default.aspx>. Zugegriffen: 11. Dezember 2016.
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (2016b). Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Dokumentation des 19. DIE-Forum Weiterbildung 2016. <https://die-bonn.de/institut/die-forum/2016/dokumentation.aspx>. Zugegriffen: 06. Dezember 2016.
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. 5., vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Aufl. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Dresing, T., & Pehl, T. (2013). Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 5. Aufl. www.audiotranskription.de/praxisbuch. Zugegriffen: 15. Dezember 2016.
- Duden Online-Wörterbuch (2017). Anforderung. <http://www.duden.de/rechtschreibung/Anforderung>. Zugegriffen: 06. Januar 2017.
- Ebner von Eschenbach, M. (2016). „Was ist Migration?“ Risiken eines essentialistischen Migrationsbegriffs in der Erwachsenenbildung. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report, 39(1), S. 43-59. <http://www.die-bonn.de/zfw/12016/migration-01.pdf>. Zugegriffen: 13. Dezember 2016.
- Flehsig, K.-H., & Haller, H.-D. (1975). *Einführung in didaktisches Handeln*. Stuttgart: Klett.
- Fischer, V. et al. (Hrsg.) (2013). *Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung*. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Fischer, V. (2001). Polarisierungen in der Einwanderungsgesellschaft: Ethno-soziale Konflikte und Konsequenzen für die Erwachsenenbildung. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 8(2), S. 32. <http://www.die-bonn.de/id/1042>. Zugegriffen: 21. Dezember 2016.
- Flick, U. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 3. Aufl, Hamburg: Rowohlt.
- Franz, M., & Feld, T. C. (2015). Vernetzen. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 117-123). Stuttgart: Kohlhammer.
- Freise, J. (2006). Interkulturelle Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 29(2), S. 55-64. <http://www.die-bonn.de/id/3417>. Zugegriffen: 03. Dezember 2016.
- Friebe, J. (2010). Weiterbildung älterer Menschen im demografischen Wandel – Internationale Perspektiven und Lernwege. REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 33(3). <http://www.die-bonn.de/id/9086>. Zugegriffen: 23. November 2017.
- Fuchs, S. et al. (2009). Projekt KomWeit. Fragestellungen – Kooperationspartner – Design und Methoden. In A. von Hippel & R. Tippelt (Hrsg.), *Fortbildung der WeiterbildunglerInnen – eine*

- Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven* (S. 18-37). Weinheim: Beltz.
- Gieseke, W. (2015). Programme und Angebote. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 165-173). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gieseke, W. (2010). Professionalität und Professionalisierung. In R. Arnold et al. (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. 2., überarbeitete Aufl. http://www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch/?tx_buhutbedulexcon_main%5Bentry%5D=180&tx_buhutbedulexcon_main%5Baction%5D=show&tx_buhutbedulexcon_main%5Bcontroller%5D=Lexicon&cHash=cdfa7d31d022b2737f71606563b61de3. Zugriffen: 22. Dezember 2016.
- Gieseke, W. (2008). Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. <http://www.die-bonn.de/doks/2008-weiterbildungsangebot-01.pdf>. Zugriffen: 07. Dezember 2016.
- Georgi, V. B. (2015). Integration, Diversity, Inklusion. Anmerkungen zu aktuellen Debatten in der deutschen Migrationsgesellschaft. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 22(2), S. 25-27. <https://www.die-bonn.de/id/31360>. Zugriffen: 07. Dezember 2016.
- Gruber, E., & Nuissl, E. (Hrsg.) (2012). REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 35(4). <http://www.die-bonn.de/id/10811>. Zugriffen: 09. Dezember 2016.
- Hinz-Rommel, W. (1994). *Interkulturelle Kompetenz. Ein neues Anforderungsprofil für die soziale Arbeit*. Münster: Waxmann.
- Hippel, A. v., & Fuchs, S. (2009). Aufgaben- und Tätigkeitsprofile von Weiterbildner/innen. In A. von Hippel & R. Tippelt (Hrsg.), *Fortbildung der WeiterbildnerInnen – eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven* (S. 63-88). Weinheim: Beltz.
- Hippel, A. v. (2009). Aktuelle und zukünftige Herausforderungen aus Sicht der Weiterbildner/innen. In A. von Hippel & R. Tippelt (Hrsg.), *Fortbildung der WeiterbildnerInnen – eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven* (S. 89-113). Weinheim: Beltz.
- Huntemann, H. & Reichart, E. (2016). Volkshochschul-Statistik: 54. Folge, Arbeitsjahr 2015. www.die-bonn.de/doks/2016-volkshochschule-statistik-01.pdf. Zugriffen: 30. November 2016.
- Knoll, J. (2010). Methoden. In R. Arnold et al. (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. 2., überarbeitete Aufl. http://www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch/?tx_buhutbedulexcon_main%5Bentry%5D=156&tx_buhutbedulexcon_main%5Baction%5D=show&tx_buhutbedulexcon_main%5Bcontroller%5D=Lexicon&cHash=4e7ac9235fe89d55002e0df654b61d98. Zugriffen: 26. Januar 2017.
- Kollmannsberger, M., & Fuchs (2009). Qualifikation und Kompetenzanforderungen. In A. von Hippel & R. Tippelt (Hrsg.), *Fortbildung der WeiterbildnerInnen – eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven* (S. 38-62). Weinheim: Beltz.
- Kossack, P., & Ludwig, J. (2015). Kompetenz und Qualifikation. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 207-214). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kraft, S. (2006). Aufgaben und Tätigkeiten von Weiterbildner/inne/n – Herausforderungen und Perspektiven einer weiteren Professionalisierung in der Weiterbildung. <http://www.die-bonn.de/id/3391>. Zugriffen: 03. Dezember 2016.
- Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis. An introduction to its methodology*. London: Sage.

- Küchler, F. v., & Schäffter, O. (1997). Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Studententexte für Erwachsenenbildung: <http://www.die-bonn.de/id/10>. Zugriffen: 25. Januar 2017.
- Landesamt für Flüchtlingsangelegenheiten (2016). Verteilung auf die Bezirke – Unterbringung Asylbewerber. <https://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwi5qejd8jRAhXGVxoKHeTCDEgQFggnMAE&url=https%3A%2F%2Fwww.berlin.de%2Fba-charlottenburg-wilmersdorf%2Fverwaltung%2Fbeauftragte%2Fintegration%2F29-11-2016-unterbringung-fluechtlinge-bezirksverteilung.pdf&usg=AFQjCNEZdQ8hKoKHWK92VCjSvxRCRMmxv&bvm=bv.144224172,d.d2s&cad=rja>. Zugriffen: 04. Dezember 2016.
- Lochner, S. et al. (2012). Zusammenfassung aus: Das Integrationspanel. Entwicklung der Deutschkenntnisse und Fortschritte der Integration bei Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen. REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 35(4), S. 76-84. <http://www.die-bonn.de/id/10811>. Zugriffen: 06. Januar 2017.
- Ludwig, J. et al. (2007). Professionalisierung und Profilbildung in Weiterbildungsnetzwerken – Projektbericht. <http://www.die-bonn.de/id/34185>. Zugriffen: 25. Januar 2017.
- Lücker, L., & Mania, E. (2014). Übergänge innerhalb der Weiterbildungseinrichtungen am Beispiel von Angeboten für Menschen mit Migrationshintergrund. REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 37(2), S. 71-83. <http://www.die-bonn.de/id/31229>. Zugriffen: 06. Januar 2017.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12., überarbeitete Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, P., & Frenzel, T. (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 543-556). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mecheril, P. (2013). „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 15-35). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2009). Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In S. Pickel et al. (Hrsg.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen* (S. 465-479). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Motte, J., & Ohliger, R. (2006). Zwischen Oktroi und staatsbürgerlicher Partizipation: Orientierungskurse und Staatsbürgerschaftstest in Deutschland und Europa. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 13(3), S. 49-53. <http://www.die-bonn.de/id/3411>. Zugriffen: 08. Januar 2017.
- Nuissl, E. (2016). Keine lange Weile. Texte zur Erwachsenenbildung aus fünf Jahrzehnten. Einzelveröffentlichungen. <http://www.die-bonn.de/id/34402>. Zugriffen: 13. Dezember 2016.
- Nuissl, E., & Siebert, H. (2013). *Lehren an der VHS. Ein Leitfaden für Kursleitende*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Nuissl, E. et al. (Hrsg.) (2006). REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 29(2). <http://www.die-bonn.de/id/3417>. Zugriffen: 13. Dezember 2016.
- Oltmer, J. (2015). Stichwort: »Migration«. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 22(2), S. 20-21.

- Öztürk, H., & Reiter, S. (2015). Weiterbildung im Spiegel von Migration: Stand und Perspektiven der Weiterbildungsforschung. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 22(2), S. 31-34.
- Öztürk, H. (2014). *Migration und Erwachsenenbildung. Studentexte für Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Öztürk, H. (2012). Soziokulturelle Determinanten der beruflichen Weiterbildungsbeteiligung von Erwachsenen mit Migrationshintergrund in Deutschland – Eine empirische Analyse mit den Daten des SOEP. REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 35(4), S. 21-34. <http://www.die-bonn.de/id/10811>. Zugriffen: 03. Oktober 2016.
- Pätzold, H. (2010). Lernberatung. In R. Arnold et al. (Hrsg.), Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2., überarbeitete Aufl. http://www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch/?tx_buhutbedulexicon_main%5Bentry%5D=138&tx_buhutbedulexicon_main%5Baction%5D=show&tx_buhutbedulexicon_main%5Bcontroller%5D=Lexicon&cHash=471a9285d0f4ddb439e3e6e098579bdd. Zugriffen: 26. Januar 2017.
- Pawlik, A. (2003). Partizipation von Migrant(inn)en: Zur Teilnahme im allgemeinbildenden Programm der City-VHS Mitte. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 10(4), S. 44-45. <http://www.die-bonn.de/id/1129>. Zugriffen: 03. Dezember 2016.
- Raasch, A. (2011). Sprachvermittlung in der Verantwortung der Volkshochschulen: Eine Herausforderung an die fachdidaktische Qualität des Sprachunterrichts. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 18(4), S. 43-46. <http://www.die-bonn.de/id/9322>. Zugriffen: 11. Dezember 2016.
- Reddy, P. (2012). Indikatoren der Inklusion: Grundlagen, Themen, Leitlinien. *texte.online*. <http://www.die-bonn.de/id/9397>. Zugriffen: 29. Januar 2017.
- Reich-Claassen, J., & Hippel, A. von (2011). Angebotsplanung und -gestaltung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1003-1015). 5. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rein, A. von (2010). Öffentlichkeitsarbeit. In R. Arnold et al. (Hrsg.), Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2., überarbeitete Aufl. http://www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch/?tx_buhutbedulexicon_main%5Bentry%5D=166&tx_buhutbedulexicon_main%5Baction%5D=show&tx_buhutbedulexicon_main%5Bcontroller%5D=Lexicon&cHash=61c07b0b92d57cda8b7ebc66ce0c9733. Zugriffen: 26. Januar 2017.
- Robak, S. (2015). Weiterbildungsmanagement. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 124-131). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ruhlandt, M. (2016). *Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Organisationale Voraussetzungen Interkultureller Offenheit in Einrichtungen der Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2016). Glossar. <http://www.svr-migration.de/glossar/>. Zugriffen: 13. Dezember 2016.
- Schäffter, O. (1984). *Veranstaltungsvorbereitung in der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schlutz, E. (2010). Angebot. In R. Arnold (Hrsg.), Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2., überarbeitete Aufl. http://www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch/?tx_buhutbedulexicon_main%5Bentry%5D=8&tx_buhutbedulexicon_main%5Baction%5D=show&tx_buhutbedulexicon_main%5Bcontroller%5D=Lexicon&cHash=c3624dadd056d7f29f0a875a33878f31. Zugriffen: 25. Januar 2017.

- Schmidt, B., & Tippelt, R. (2006). Bildungsberatung für Migrantinnen und Migranten. REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 29(2), S. 32-42. <http://www.die-bonn.de/id/3417>. Zugegriffen: 21. Dezember 2016.
- Schrader, J. (2016). Was tun? Wertkonflikte in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 23(2), S. 45-48.
- Schrader, J. (Hrsg.) (2015). *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 22(2), S. 3.
- Seitter, W. (2015). Profession und Professionalität. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 87-100). Stuttgart: Kohlhammer.
- Siebert, H. (2012). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. 7., überarbeitete Aufl. Augsburg: ZIEL.
- Siebert, H. (2010). Unterricht. In R. Arnold (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. 2., überarbeitete Aufl. http://www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch/?tx_buhutbedulexicon_main%5Bentry%5D=219&tx_buhutbedulexicon_main%5Baction%5D=show&tx_buhutbedulexicon_main%5Bcontroller%5D=Lexicon&cHash=c26576750e6885b9cfdb893a03c1ab13. Zugegriffen: 26. Januar 2017.
- Siebert, H. (2000). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. Neuwied: Luchterhand.
- Siebert, H. (1982). Theorie der Didaktik. Theoriebildung in der Erwachsenenbildung Teil III. REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, (10), S. 11-24. <http://www.die-bonn.de/id/3621/18096>. Zugegriffen: 13. Dezember 2016.
- Smith, D. (2013). Interkulturelle Kompetenz und Kulturelle Erwachsenenbildung: Qualifizierungsbausteine für ein noch kaum erschlossenes Feld. In A. Hoffmeier & D. Smith (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und kulturelle Erwachsenenbildung. Erfahrungsfelder, Möglichkeitsräume, Entwicklungsperspektiven*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 31-39. http://www.pedocs.de/volltexte/2014/8581/pdf/Smith_2013_Interkulturelle_Kompetenz.pdf. Zugegriffen: 03. Dezember 2016.
- Sprung, A. (2015). Fachkräfte mit Migrationsgeschichte: Migrationsbedingte Vielfalt des Personals in der Erwachsenenbildung. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 22(2), S. 46-48.
- Sprung, A. (2012). Migration bewegt die Weiterbildung? Entwicklung, Trends, Perspektiven in Wissenschaft und Praxis. REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 35(4), S. 11-20. <http://www.die-bonn.de/id/10811>. Zugegriffen: 13. Dezember 2016.
- Sprung, A. (2003). Bildungsmarkt Interkulturalität – eine Erfolgsgeschichte? *texte.online*. <http://www.die-bonn.de/id/917>. Zugegriffen: 13. Dezember 2016.
- Statistisches Bundesamt (2016). Glossar zu Migration & Integration. https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Glossar_MigrationIntegration.html. Zugegriffen: 29. Januar 2017.
- Stoffels, M. (2015). Interkulturelle Öffnung: Chancen und Grenzen eines Schlüsselprozesses für die Weiterbildung. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 22(2), S. 43-44.
- Stroh, C. (2012). Lässt sich Inklusion in der Weiterbildung sichtbar machen? Eine Machbarkeitsstudie zur Anwendung von Indikatoren der Inklusion im Bereich Migration. *texte.online*. <http://www.die-bonn.de/id/9392>. Zugegriffen: 16. Dezember 2016.
- Tietgens, H. (1992). *Reflexionen zur Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Timmermann, D. (2010). Finanzierung. In R. Arnold et al. (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. 2., überarbeitete Aufl. http://www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch/?tx_

- buhutbedulexicon_main%5Bentry%5D=80&tx_buhutbedulexicon_main%5Baction%5D=show&tx_buhutbedulexicon_main%5Bcontroller%5D=Lexicon&cHash=bd44e750d4544670ca0f54cfc2f72082. Zugriffen: 25. Januar 2017.
- Uzarewicz, C. (2002). Sensibilisierung für die Bedeutung von Kultur und Migration in der Altenpflege. *texte.online*. <http://www.die-bonn.de/id/881>. Zugriffen: 02. Dezember 2016.
- Veltjens, B. (2010). Qualitätsmanagement. In R. Arnold et al. (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. 2., überarbeitete Aufl. http://www.wb-erwachsenenbildung.de/online-worтерbuch/?tx_buhutbedulexicon_main%5Bentry%5D=187&tx_buhutbedulexicon_main%5Baction%5D=show&tx_buhutbedulexicon_main%5Bcontroller%5D=Lexicon&cHash=ccad4427b0056a37a3fa8b235b0282f2. Zugriffen: 25. Januar 2017.
- Wehrhöfer, B. (2006). Zur Diskussion um interkulturelle Kompetenz, interkulturelle Orientierung und interkulturelle Öffnung. In M. Grünhage-Monetti, (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz in der Zuwanderungsgesellschaft: Fortbildungskonzepte für kommunale Verwaltungen und Migrantenorganisationen*. S. 29-34. <http://www.die-bonn.de/id/3308>. Zugriffen: 02. Dezember 2016.
- Weinberg, J. (2000). *Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weinberg, J. (1989). *Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weiss, K. (2015). Migrantenorganisationen und Weiterbildung: Qualifizierungsangebote und Weiterbildungsbedarfe. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 22(2), S. 40-41.
- Winther, E., & Jordanoski, G. (2016). Was wir haben und was wir brauchen: Kompetenzanerkennung bei Flüchtlingen. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 23(4), S. 34-36. <http://www.die-bonn.de/id/34398>. Zugriffen: 29. Januar 2017.
- Zimmer, V. (2016). Mehr Sprachpraxis! Spracherwerb in Integrationskursen. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 23(3), S. 40-42. <http://www.die-bonn.de/id/32425>. Zugriffen: 19. Dezember 2016.
- Zimmer, V. et al. (2015). Zugang von Menschen mit Migrationshintergrund zu Weiterbildungsangeboten. *DIE Aktuell*. <http://www.die-bonn.de/id/31340>. Zugriffen: 19. Dezember 2016.
- Zimmer, V. (2013). Anspruch und Wirklichkeit von Integrationskursen im Lichte erwachsenenpädagogischer Forschung. *DIE space*. <http://www.die-bonn.de/doks/2013-inklusion-01.pdf>. Zugriffen: 19. Dezember 2016.

8. Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	„Dimensionen des Thematisierens von kultureller Vielfalt“	20
Abb. 2	Ablaufmodell zur inhaltlich strukturierten Inhaltsanalyse	40
Abb. 3	„Planungshandeln und Bildungsmanagement der Institution“	86
Abb. 4	„Verknüpfung von Wissensinseln im Programmplanungsfeld“	88
Abb. 5	Tätigkeiten in der Lehre	88
Abb. 6	Inhaltsanalytische Gütekriterien nach Krippendorff	102

9. Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Didaktische Handlungsebenen	14
Tab. 2	„Kompetenzmatrix pädagogischer Professionalität im Umgang mit kultureller Vielfalt“	21
Tab. 3	Übertragung von Tätigkeitsbereichen der Berliner Volkshochschulen auf die didaktischen Handlungsebenen	33
Tab. 4	Überblick zu den Interviewten mit Zuordnung der didaktischen Handlungsebenen	34
Tab. 5	Wissensformen bei Expertinnen- und Experteninterviews	35
Tab. 6	„Multiperspektivität im Kulturdiskurs“	80
Tab. 7	„Nationale und internationale Erhebungen zu Migration und Weiterbildung“	81
Tab. 8	Theoriefelder zur Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft	82
Tab. 9	Forschungsfelder zur Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft	83
Tab. 10	Theoriegeleitete Festlegung der Strukturierungsdimensionen	92
Tab. 11	Kategoriensystem vor dem Materialdurchlauf	94
Tab. 12	Kategoriensystem nach dem Materialdurchlauf	96
Tab. 13	Gemeinsamkeiten auf den didaktischen Handlungsebenen	105

Glossar

In wissenschaftlichen Texten werden oftmals Begriffe verwendet, die nicht unbedingt zu den grundlegenden Termini der Disziplin zählen oder von derart grundlegender Natur sind, dass sie keine nähere Erklärung im Text der Arbeit erfahren. Beide Umstände lassen sich in dieser Arbeit ebenso ausfindig machen, weshalb hiermit ein theoretischer Umriss solcher Begriffe erfolgt, denen in den einzelnen Kapiteln auf Grund des Umfangs keine nähere Präzisierung zuteil wird.

Diversity

Wörtlich kann der Begriff mit Vielfalt übersetzt werden (vgl. Öztürk 2014, S. 134). Georgi (2015) stellt zudem fest, dass der Terminus positiv konnotiert ist und „die Wertschätzung der Pluralität von Lebensentwürfen“ (Georgi 2015, S. 26) und „Vielfalt als gesellschaftliche Ressource“ herausstellt. Dabei lässt sich Diversity in zwei Strömungen differenzieren: Während sich eine eher zweck- oder nutzenorientierte Richtung in der Wirtschaft identifizieren lässt, um beispielsweise im Rahmen von Diversity Management eine Effizienzsteigerung zu erreichen, versteht sich die „normativ-demokratische Strömung Diversity aus einer Menschenrechts- und Antidiskriminierungsperspektive“ (ebd.) heraus (vgl. ebd.). Geachtet werden **Individualität und Vielfalt jedes Menschen**.

Flüchtlinge, Asylsuchende, Asylbewerberinnen und -bewerber, Geduldete, Schutz- und Bleibeberechtigte

Oftmals erfahren die obenstehenden Begriffe eine synonyme Verwendung im Alltag (vgl. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2016), weshalb an dieser Stelle eine Differenzierung vorgenommen wird.

Als **Flüchtlinge bzw. Geflüchtete** werden meist Personen beschrieben, die aus ihrer Heimat geflohen sind, wobei die Flucht per se als unfreiwillige Migration verstanden wird (vgl. ebd.). Diskutiert wird in der Wissenschaft allerdings, was eine Flucht im Detail charakterisiert (vgl. ebd.). Der Begriff des Flüchtlings umfasst jedoch eine rechtliche Kategorie, die durch das Asylrecht bzw. -gesetz (AsylG) und die Genfer Flüchtlingskonvention definiert werden (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2016d). Demgemäß steht der Terminus ausschließlich für anerkannte Geflüchtete, bei denen die Stellung des Asylantrages im Asylverfahren erfolgreich war, so dass diese Personen den Schutz nach dem Grundgesetz oder in Anlehnung an die Genfer Flüchtlingskonvention erhalten (vgl. ebd.; Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2016). Wem genau (nicht) die „Flüchtlingseigenschaft“ zuerkannt wird, bestimmt Paragraph 3 des Asylgesetzes (§ 3 AsylG) (vgl. Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz 2016b). **Asylsuchende oder Asylbegehrende** werden im Gegensatz dazu als Personen verstanden, die beabsichtigen einen Asylantrag zu stellen, wobei diese noch nicht als Antragstellende beim Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) erfasst sind (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2016d). Nach ihrer Einreise werden sie im EASY-System registriert, welches für Erstverteilung

der Asylbegehrenden auf die Bundesländer steht (vgl. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2016). Das IT-System verteilt die Asylsuchenden nach dem Königsteiner Schlüssel zahlenmäßig auf die Bundesländer Deutschlands (vgl. ebd.). Dagegen haben **Asylbewerberinnen und -bewerber** bereits einen Asylantrag gestellt und befinden sich in einem Asylverfahren, über das jedoch noch nicht entschieden wurde (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2016d). Jedoch: „Asylbewerber, deren Asylantrag nicht bewilligt wurde, die aber (aus verschiedenen Gründen) nicht ins Herkunftsland oder einen Drittstaat zurückgeführt werden können, erhalten kurzfristige **Duldungen**. **Geduldete** sind zwar keine rechtlich anerkannten Flüchtlinge, werden aber im alltäglichen Sprachgebrauch auch als Flüchtlinge bezeichnet.“ (Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2016). Von der zuvorigen Personengruppe werden weiterhin **Schutzberechtigte und Bleibeberechtigte** unterschieden, „(...) die eine Asylberechtigung, den Flüchtlingsschutz oder einen subsidiären Schutz erhalten oder aufgrund eines Abschiebungsverbotes in Deutschland bleiben dürfen.“ (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2016d). Der Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2016) fasst zudem fünf verschiedene Formen des Schutzes in Deutschland zusammen, wobei die Mehrheit von Flüchtlingen bzw. Geflüchteten auf Grund der Genfer Flüchtlingskonvention anerkannt wird (vgl. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2016). Weitere Formen stellen Bewilligungen auf Grundlage des Grundgesetzes, durch subsidiären Schutz, durch ein nationales Abschiebungsverbot sowie rechtliche Anerkennung vor dem Hintergrund von Aufnahmeprogrammen aus dem Ausland dar (vgl. ebd.).

Inklusion

Während Integration von der Ermöglichung von Teilhabe ausgeht, verbindet sich mit Inklusion eine Erweiterung oder neue Dimension dieses Verständnisses. Georgi (2015) definiert dies wie folgt:

„Inklusion zielt darauf ab, strukturelle (rechtliche) Rahmenbedingungen zu schaffen, die **benachteiligte Ausgangslagen ausgleichen** können und **Partizipation** ermöglichen. Diese Ausgangslagen sind divers und können durch eine Vielfalt an Differenzkategorien geprägt sein, etwa den sozioökonomischen Status, die ethnische Herkunft oder die sexuelle Orientierung.“ (Georgi 2015, S. 26f.).

In jener Auffassung wird der Diversity-Ansatz integriert. Das Individuum ist unabhängig von seiner Verwertbarkeit für die Gesellschaft wertvoll (vgl. ebd.). So wird der Unterschied zum Integrationsbegriff zusätzlich dadurch deutlich, dass der Fokus auf der Umsetzung des Konzepts **in Institutionen und Strukturen** abzielt und nicht auf die Integrationsfähigkeit einer Person oder von Gruppen (vgl. ebd.). Außerdem ist mit Inklusion ein **Rechtsanspruch** verbunden, der u. a. einen verbindlichen Nachteilsausgleich bekräftigt (vgl. ebd.).

Integration

Wenn konzeptionell oder theoretisch über Integration gesprochen wird, so lässt sich diese mit dem Begriff der Teilhabe übersetzen (vgl. Georgi 2015, S. 25; Oltmer 2015, S. 21). Kritisch merkt Georgi (2015) an, dass das Konzept in der **Migrationspolitik** mit einem **exkludierenden Mechanismus** zusammenhängt, der die Gegenüberstellung von Individuen oder Gruppen mit Migrationshintergrund und einer deutschen Mehrheitsgesellschaft bedingt (vgl. Georgi 2015, S. 25). In der Folge werden Zuschreibungen und Unterscheidungen in z.B. Einheimische und Ausländer vorgenommen (vgl. ebd.). So fasst Georgi (2015) zusammen: „Als Problem zeigt sich, dass der dominante Integrationsdiskurs immer noch und immer wieder suggeriert, Migration sei eine Abweichung von der Norm, die durch Migrations- und Integrationspolitik geregelt werden könne und müsse.“ (ebd.). Dies steht im Kontrast zur Betonung der Normalisierung migrationsbedingter Vielfalt durch die Forschung, die außerdem fordert, dass „(...) Migrationspolitik als Gesellschaftspolitik für alle verstanden werden müsse.“ (ebd.). Der Sachverständigenrat (SVR) deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2016) verfasst eine Definition, die in ihrer Formulierung nicht auf unterschiedliche Personengruppen eingeht, sondern von einer **Teilhabe für alle** spricht:

„Der SVR versteht Integration als möglichst chancengleiche Teilhabe aller an den zentralen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens. Diese reichen von Erziehung und früher Bildung in der Familie und in vorschulischen öffentlichen Einrichtungen über schulische Bildung, berufliche Ausbildung und ein durch Arbeit und deren Ertrag selbstbestimmtes, nicht transferabhängiges Leben bis hin zur – statusabhängigen – politischen Partizipation und zur Teilhabe an den verschiedensten Schutz- und Fürsorgesystemen im Rechts- und Wohlfahrtsstaat.“ (Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2016).

Auffällig ist, dass zwar von einer Teilhabe aller Menschen gesprochen wird, diese jedoch durch den Zusatz „möglichst“ (ebd.). in ihrem Umfang bzw. ihrem allumfassenden Anspruch relativiert wird. Fraglich ist, ob eine Definition hier idealistischer sein sollte oder sich eher einer realitätsnahen Auffassung verschreiben darf – sofern dies mit realitätsnah übersetzt werden kann.

Interkulturalität

Mit Interkulturalität wird „eine Art Begegnungsraum, in dem Vertreterinnen und Vertreter verschiedener Kulturen Differenzen und Gemeinsamkeiten aushandeln“ (Öztürk 2014, S. 135) angesprochen.

Migration

Migration kann im Allgemeinen als **Wanderungsprozess** von Individuen oder Gruppen verstanden werden, die ihre Existenz oder ihren Lebensmittelpunkt in ein anderes Ge-

biet verlegen (Öztürk 2014, S. 12, 135). Ziele können beispielsweise in der Verbesserung von „Erwerbs- oder Siedlungsmöglichkeiten sowie Bildungschancen“ (Oltmer 2015, S. 20) liegen, wobei die Migration „hier ein Element der Lebensplanung“ (ebd.) darstellt. Migration kann ebenso mit der Entsendung durch Organisationen zusammenhängen oder der höheren Lebensqualität sowie Selbstverwirklichung dienen (vgl. ebd.). Andererseits kann Migration auch eine krisenbedingte Reaktion bedeuten, wenn Menschen infolge von Kriegen, wirtschaftlicher Not oder Zerstörungen in der Umwelt abwandern (ebd.). Öztürk (2014) betont, dass der Migrationsbegriff „äußerst vielschichtig“ (Öztürk 2014, S. 12) ist. Erkennbar sei dies nicht nur an der vielzähligen Verwendung synonymen Termini, sondern auch an den unterschiedlichen Arten und Motiven von Migration. In Anlehnung an Han (2010), Oswald (2007) und Treibel-Illian (2011) fasst Öztürk (2014) **Merkmale von Migration** zusammen als:

- „räumliche Merkmale (Binnenmigration vs. internationale Migration),
- zeitliche Merkmale (temporäre vs. permanente Migration),
- Migrationsentscheidungen (freiwillige vs. unfreiwillige Migration)“ (ebd.).

Kritisch wird von Öztürk (2014) selbst angemerkt, dass sich diese Typologie des Migrationsbegriffs als „noch unvollständig“ (ebd.) erweise und weiterhin eine Herausforderung darin bestehe, Migration differenziert und realitätsgerecht zu bestimmen (vgl. ebd.). Ebenso problematisiert Oswald (2007) unbeachtete Migrationsformen in Erklärungsansätzen, wie beispielsweise die fehlende Berücksichtigung der Pendel- und Zirkelmigration, die im Gegensatz zu den Beschreibungen von einmaliger Migration und Migration, die sich in eine Richtung vollzieht, steht. (vgl. Oswald 2007, S. 91). Weitere fehlende Migrationsformen fänden sich in Konstellationen, in denen „(...) die Lebensführung bi- oder multilokal zwischen zwei oder gar mehreren Kulturen organisiert wird.“ (ebd.). Unexplärt seien zudem „Phänomene der Kettenmigration und der Migrations-Netzwerke“ (ebd.), die bedingen, dass sich einige Migrationsbewegungen fortwährend vollziehen, obwohl die Ursachen und Auslöser nicht mehr existieren (vgl. ebd.). Weiterhin müssten folgende Aspekte Betrachtung erfahren: Hierarchien zwischen verschiedenen Ethnien, die Frage nach Individuen oder Kollektiven als „relevante Akteure und Entscheidungsträger in Migrationsprozessen“ (ebd.) und die Art der zur Verfügung stehenden Mittel zur Begleichung von Migrationskosten (vgl. ebd.). Als Konsequenz beschreibt Öztürk (2014) in Anlehnung an die *Global Commission on International Migration (GCIM)*, dass sich die Unterscheidung und Kategorisierung von Ländern, aus denen Menschen kommen, durch welche sie sich bewegen und in welche sie immigrieren, als schwierig erweist (vgl. Öztürk 2014, S. 16). Diesem Umstand Rechnung tragend, lässt sich das **Konzept der Transnationalisierung** sowie seine empirischen Analysen heranziehen, welches eine rein nationalstaatliche Fokussierung ausschließt (vgl. ebd.).

Personen mit Migrationshintergrund

Ähnlich wie bei dem Migrationsbegriff lassen sich unterschiedliche Ausdrücke für eingewanderte Menschen in Wissenschaft und öffentlichem Diskurs verzeichnen (vgl.

ebd.). Hierbei stellt Öztürk (2014) heraus, dass der **Aspekt der Vielfalt von immigrierten Personen jahrzehntelang wenig Beachtung** erfuhr (vgl. a.a.O., S. 17). Dies ändert sich jedoch 2005 durch ein Konzept des Statistischen Bundesamts, welches in Deutsche ohne Migrationshintergrund und Personen mit Migrationshintergrund differenziert (vgl. ebd.). Aktuell definiert das Statistische Bundesamt (2016) Personen mit Migrationshintergrund wie folgt:

„Eine Person hat einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren wurde. Im Einzelnen umfasst diese Definition zugewanderte und nicht zugewanderte Ausländerinnen und Ausländer, zugewanderte und nicht zugewanderte Eingebürgerte, (Spät-)Aussiedlerinnen und (Spät-) Aussiedler sowie die als Deutsche geborenen Nachkommen dieser Gruppen. Die Vertriebenen des Zweiten Weltkrieges und ihre Nachkommen gehören nicht zur Bevölkerung mit Migrationshintergrund, da sie selbst und ihre Eltern mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren sind.“ (Statistisches Bundesamt 2016)

In der Definition lassen sich verschiedene Faktoren identifizieren, anhand derer die Bevölkerungsgruppe der Personen mit Migrationshintergrund klassifiziert wird. Es kristallisieren sich heraus: elterlicher Status (Verweis auf den Elternteil), Geburtsort und Staatsangehörigkeit (Unterscheidung in zugewanderte und nicht zugewanderte Personen) sowie die Generation (Nachkommen) (vgl. ebd.). Der Begriff „Personen mit Migrationshintergrund“ erfährt neben seiner alltäglichen Verwendung und Etablierung jedoch auch **Kritik**, die sich vor allem auf die **Etikettierung und Stigmatisierung** bezieht (vgl. Öztürk 2014, S. 18; von Eschenbach 2016, S. 49). Zudem differenzieren sich Gesellschaften zunehmend aus, werden komplexer, multidimensionaler, so dass es obsolet erscheint, Menschen lediglich auf Grund ihrer (Trans-) Nationalitäten zu unterscheiden.

Anhang

A Zusammenfassung „Multiperspektivität im Kulturdiskurs“ (Öztürk 2014, S. 91ff.)

Kulturen zwischen Kohärenz und Konstruktion	Kultur im Kontext von Sprache und Macht	Kultur und Vielfalt
<p>Der Kulturbegriff kann zwischen zwei Annahmen verortet werden. So wird das „Kohärenz-Paradigma“ (a.a.O., S. 92) als eine „Art Gleichschaltung und Vereinheitlichung kultureller Prägnungen im „Inneren“²⁴ einer Kultur“ (ebd.) verstanden. Es lassen sich demnach klare Eigenschaften einer Kultur, die sie von anderen trennen, identifizieren. Globalisierung und heterogene Gesellschaften lösen jedoch nicht nur die Bindung eines Individuums an lediglich eine Kulturgesellschaft (vgl. a.a.O., S. 93), sondern erzeugen auch eine gewisse Durchlässigkeit zwischen Kulturen. Aus dieser Kritik wird deutlich, dass Kultur gesellschaftlich konstruiert ist und nicht mehr als (nur) naturgegeben begriffen werden kann.</p> <p>Als Antwort auf jene Kritik schlägt Öztürk (2014) den Begriff der Transkulturalität vor, der die Übergänge zwischen den Kulturen betont, wobei diese sich als „intern plural und extern grenzüberschreitend“ (a.a.O., S. 94)</p>	<p>Kultur ist kein per se wissenschaftlicher Begriff. Im Gegenteil: Er ist ebenso Gegenstand medialer, politischer und gesellschaftlicher Debatten (vgl. a.a.O., S. 94). Hinterfragt werden muss dann, warum und wie über Kultur in welchem Kontext gesprochen wird. Die Notwendigkeit besteht darin, zu reflektieren, ob Kultur im Zusammenhang mit Stereotypen und Stigmatisierungen gebracht wird und zur Erklärung von Missständen politisch instrumentalisiert wird (vgl. a.a.O., S. 95). Öztürk (2014) schlägt eine kritische Reflexion „traditioneller Kulturkonzepte“ (a.a.O., S. 96) vor und verweist auf „Cultural Studies“ (ebd.), die neben Kulturthemen gesellschaftliche Strukturen von Macht und Ungleichheit untersuchen.</p> <p>Im Anschluss daran spielt Sprache eine bedeutende Rolle, z.B. wenn in Diskursen Differenzen zwischen „Wir“ und „den Fremden“ gezogen und somit Ausschlussprozesse und ungleiche Machtver-</p>	<p>Als alternative Rezeption zum Kulturbegriff schlägt Öztürk (2014) die Betrachtung von Vielfalt bzw. Diversität/Diversity vor (vgl. a.a.O., S. 97). Diversität versteht Kultur nur als ein Aspekt von vielen weiteren, die Individuen ausmachen und erfährt meist eine positive Konnotation (vgl. ebd.). Pädagogische Konzepte rücken in den Vordergrund, die den Begriff der Vielfalt mit Aspekten von Ungleichheit, Macht und Diskriminierung in Zusammenhang bringen (vgl. ebd.). Zudem heben diversitätsbezogene Ansätze das Subjekt und die Anerkennung seiner individuellen Verschiedenheit hervor (vgl. ebd.).</p> <p>Als bedeutender theoretischer Ansatz wird die „Pädagogik der Vielfalt“ nach Prengel (2006) beschrieben (vgl. Prengel 2006 in Öztürk 2014, S. 98).</p>

²⁴ Anführungszeichen im Original

sowie nach außen offen denken. Neue „Transkulturen“ entstehen dann, wenn Kulturen in Kontakt miteinander treten (vgl. ebd.). Der Fokus richtet sich auf Gemeinsamkeiten statt Differenzen.	hältnisse erzeugt und/oder erhalten werden (vgl. ebd.).	
--	--	--

Tab. 6: „Multiperspektivität im Kulturdiskurs“ (Quelle: Öztürk 2014, S. 91 ff.; eigene Darstellung)

B Erhebungsinstrumente zu Migration und Weiterbildung

Weiterbildung	Migration
Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)	UN Population Division
Adult Education Survey (AES)	UNHCR Population Statistics
Continuing Vocational Training Survey (CVTS)	International Migration Outlook
National Educational Panel Study (Nationales Bildungspanel; NEPS)	World Migration Report
Berichtssystem Weiterbildung (BSW)	Ausländerzentralregister
Sozio-oekonomisches Panel (SOEP)	Migrationsbericht
Mikrozensus	Migrationsbarometer
IAB-Betriebspanel	Sinus-Migranten-Milieus
SGB III-Statistik	
Volkshochschule-Statistik	

Tab. 7: „Nationale und internationale Erhebungen zu Migration und Weiterbildung“ (Quelle: Öztürk 2014, S. 39; eigene Darstellung²⁵).

²⁵ Öztürk (2014) stellt diese Übersicht ebenfalls als Tabelle dar. Die eigene Darstellung bezieht sich nur auf das Tabellenformat, nicht auf inhaltliche Veränderungen.

C Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft – Theoriefelder

Themenkomplex	Unterthemen/Spezifika
Menschen mit Migrationshintergrund als Zielgruppe	<ol style="list-style-type: none"> 1. Weiterbildungsbeteiligung 2. Kompetenzanerkennung
Professionell Tätige in der Erwachsenenbildung	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kompetenzen für Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner <ol style="list-style-type: none"> 1.1 Interkulturelle Kompetenz 1.2 Vermittlungskompetenz 2. Interventionen
Angebote und Konzeptionen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Zielgruppenspezifische Angebote 2. Spracherwerb und -förderung 3. Angebote zum Umgang mit Fremdenfeindlichkeit 4. Handlungsempfehlungen
Organisationen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interkulturelle Öffnung 2. Diversity Management 3. Spezielle Organisationen: „Migrantenorganisationen“
Werte	<ol style="list-style-type: none"> 1. Werte im Kontext von Weiterbildung und Integration 2. Wertekonflikte
Begriffe und Grundsätze	<ol style="list-style-type: none"> 1. Grundlegende Begriffsklärungen 2. Begriffskritik 3. Aufgabenverständnis der Erwachsenenbildung

Tab. 8: Theoriefelder zur Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft (Quelle: eigene Darstellung)

D Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft – Forschungsfelder

Themenkomplex	Unterthemen/Spezifika
Menschen mit Migrationshintergrund als Zielgruppe	<ol style="list-style-type: none"> 1. Weiterbildungseinstellungen 2. Weiterbildungsbeteiligung 3. Zugang zu Weiterbildungsangeboten 4. Übergänge bei Weiterbildungsangeboten 5. Kompetenzentwicklung
Professionell Tätige in der Erwachsenenbildung	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interkulturelle Kompetenz für Lehrende der Erwachsenenbildung 2. Migrationsbedingte Diversität des Personals der Erwachsenenbildung
Angebote und Konzeptionen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Zielgruppenspezifische Angebote 2. Erprobung von Konzepten <ol style="list-style-type: none"> 2.1 Konzepte zur Gesundheitsbildung (betriebliche Weiterbildung) 2.2 Weiterbildungskonzepte
Organisationen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gestaltung organisatorischen Wandels 2. Indikatoren von Inklusion
Überblicke zur Forschungslandschaft nach Themen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Allgemein 2. Spezifische Themenüberblicke

Tab. 9: Forschungsfelder zur Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft (Quelle: eigene Darstellung)

E Interviewleitfaden

Einleitung für alle

Sehr geehrte/r Frau/Herr _____,

vielen Dank, dass Sie sich zu diesem Interview bereit erklärt haben. Es wird im Kontext meiner Masterarbeit durchgeführt, die sich grob dem Themenbereich der Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft zuordnen lässt. Speziell möchte ich untersuchen, wie sich Zuwanderung durch Asylsuchenden bzw. Geflüchtete auf die Arbeit in der Volkshochschule auswirkt. Ihre Daten werden anonymisiert, d. h., weder der Standort dieser Einrichtung noch Ihr Name (auch im Zusammenhang mit Ihrer Position) können nachvollzogen werden.

Ich möchte Ihnen kurz beschreiben, vor welchem Hintergrund dieses Interview geführt wird, bevor wir beginnen. Allein im Jahr 2015 sind 1.810.904 Menschen aus EU- und Drittstaaten nach Deutschland gekommen (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2016e, S. 6). Nach dem Asylbeschleunigungsgesetz, welches am 24. Oktober 2015 in Kraft trat, ist es bestimmten Asylbewerbern²⁶ möglich, eine Zulassung vom BAMF für Integrationskurse zu erhalten (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2016d). Solche Kurse sowie weitere ähnliche Angebote für geflüchtete Menschen und zum Thema Migration und Flucht werden u. a. von den deutschen Volkshochschulen angeboten.

Mein Interesse besteht nun darin, **wie sich diese Entwicklung auf Ihre Tätigkeit in der Volkshochschule auswirkt**, d. h., mit welchen (neuen, veränderten, zukünftigen) Anforderungen Sie sich konfrontiert sehen.

²⁶ Dies betrifft Asylbewerber aus den Herkunftsländern Syrien, Irak, Iran und Eritrea) sowie Geduldete mit einer Aufenthaltserlaubnis nach § 60 a Abs. 2 Satz 3 AufenthG und Personen mit einer Aufenthaltserlaubnis nach § 25 Abs. 5 AufenthG.

Leitfaden Leitung

Einstieg

1. Welche Herausforderungen assoziieren Sie, wenn Sie an das Thema Migration und Ihren Tätigkeitsbereich denken?

Bereichsübergreifendes Fachwissen

2. Was bietet die VHS neben den Integrationskursen für geflüchtete Menschen sowie zum Thema Flucht und Migration an?

Bereichsspezifisches Deutungswissen

Thema: Veränderungswahrnehmung

3. Seit 2014 steigt die Zahl der Teilnahmeberechtigungen und tatsächlichen Teilnahmen an Integrationskursen. 2015 wurden 34 % mehr Teilnahmeberechtigungen ausgestellt als im Vorjahr (vgl. BAMF 2016d). Außerdem werden zusätzliche Kursangebote für Asylsuchende sowie zum Thema Flucht und Migration geschaffen – z.B. von der Berliner Senatsverwaltung.

Welche Veränderungen in Ihren Aufgabenbereichen nehmen Sie vor dem Hintergrund dieser Entwicklung wahr?

Bereichsspezifisches Deutungswissen

Thema: Anforderungen

4. Lassen Sie uns einen Blick auf diese Graphik werfen: In welchem Punkt sehen Sie besondere Anforderungen (und warum)?

Unterthema: Reaktionen

5. Wie reagieren Sie auf diese Anforderungen?

Unterthema: Bedürfnisse

6. Was bräuchten Sie, um auf diese Anforderungen zu reagieren bzw. ihnen gerecht zu werden?

Unterthema: Antizipation

7. Mit welchen zukünftigen Anforderungen auf Ihre Arbeit rechnen Sie?

Graphik Leitung

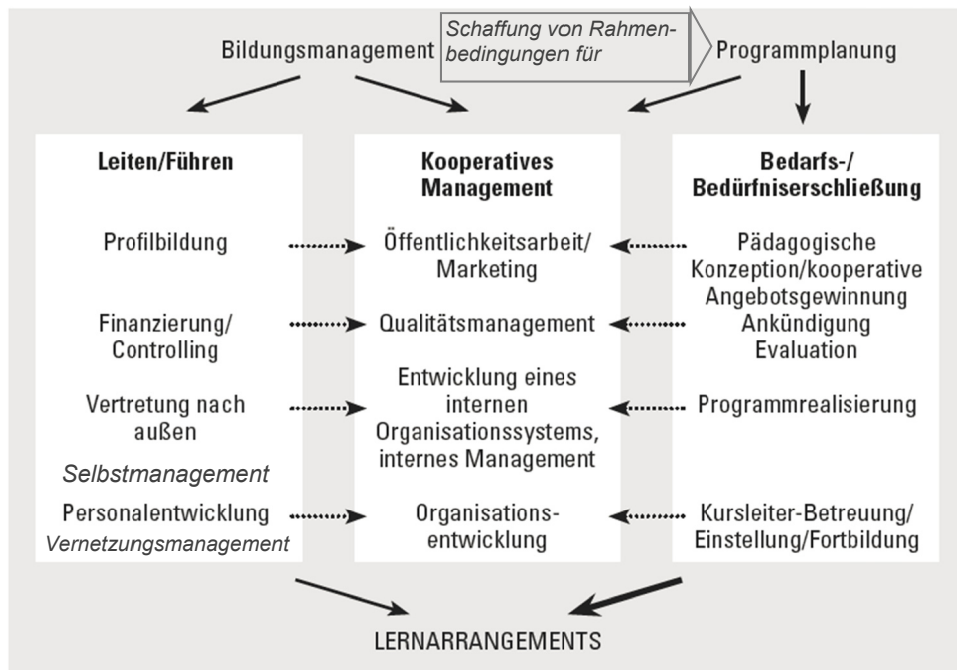


Abb. 3: „Planungshandeln und Bildungsmanagement der Institution“ nach Gieseke (Quelle: Gieseke 2008, S. 60; ergänzt um Robak, 2015, S. 124²⁷)

²⁷ Ergänzungen nach Robak (2015) sind kursiv in der Graphik hervorgehoben.

Leitfaden Programmbereichsleitung und Kursleitung

Einstieg

1. Welche Herausforderungen assoziieren Sie, wenn Sie an das Thema Migration und Ihren Tätigkeitsbereich denken?

Bereichsspezifisches Deutungswissen

Thema: Veränderungswahrnehmung

2. Seit 2014 steigt die Zahl der Teilnahmeberechtigungen und tatsächlichen Teilnahmen an Integrationskursen. 2015 wurden 34 % mehr Teilnahmeberechtigungen ausgestellt als im Vorjahr (vgl. BAMF 2016d). Außerdem werden zusätzliche Kursangebote für Asylsuchende sowie zum Thema Flucht und Migration geschaffen – z.B. von der Berliner Senatsverwaltung.

Welche Veränderungen in Ihren Aufgabenbereichen nehmen Sie vor dem Hintergrund dieser Entwicklung wahr?

Bereichsspezifisches Deutungswissen

Thema: Anforderungen

3. Lassen Sie uns einen Blick auf diese Graphik werfen: In welchem Punkt sehen Sie besondere Anforderungen (und warum)?

Unterthema: Reaktionen

4. Wie reagieren Sie auf diese Anforderungen?

Unterthema: Bedürfnisse

5. Was bräuchten Sie, um auf diese Anforderungen zu reagieren bzw. ihnen gerecht zu werden?

Unterthema: Antizipation

6. Mit welchen zukünftigen Anforderungen auf Ihre Arbeit rechnen Sie?

Graphik Programmbereichsleitung

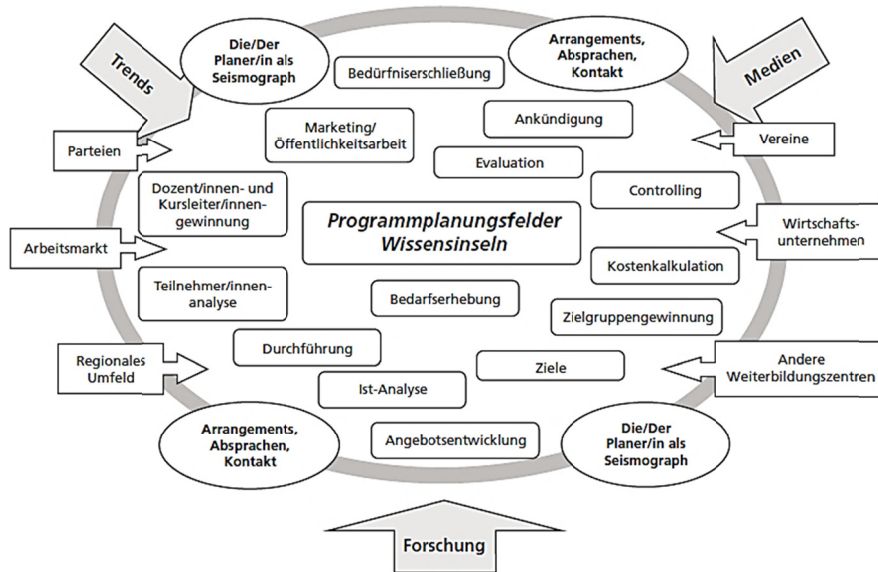


Abb. 4: „Verknüpfung von Wissensinseln im Programmplanungsfeld“ (Quelle: Gieseke 2015, S. 169)

Graphik Kursleitende

Unterrichtsvorbereitung	Erstellung von Materialien	Didaktische Planung
Planung des Methodeneinsatzes	Visualisierung	Lernberatung
Lernerfolgskontrolle	Lehre und Moderation	Transfersicherung
Erkennen und Steuern von Gruppenprozessen	Evaluation	Selbstevaluation
Marketing und Akquisition	Werbung und Öffentlichkeitsarbeit	Verwaltung und Organisation

Abb. 5: Tätigkeiten in der Lehre (vgl. Kraft 2006, S. 28 ergänzt um Darstellung von Nuissl/Siebert 2013, S. 34)²⁸

²⁸ Die Tätigkeit „methodische Planung“ versteht sich in dieser Übersicht als Oberkategorie zum eigentlichen Original „Planung des Medieneinsatzes“ (Kraft 2006, S. 28). Nach Nuissl/Siebert (2013) lässt sich der Medieneinsatz als Subtätigkeit bei der Planung der Methoden verstehen, so dass dieser hier unter letztere subsumiert wurde (vgl. Nuissl/Siebert 2013, S. 116ff.).

F Schritte der inhaltlichen Strukturierung²⁹

a) Festlegung des Materials

Die inhaltliche Strukturierung bezieht sich auf fünf Interviewtranskripte, von denen eines als Mitschrift angefertigt worden ist (vgl. 4.1.2). Die Expertinnen- und Experteninterviews sind zu Anforderungen von Tätigen in der Volkshochschule vor dem Hintergrund der Zuwanderung Asylsuchender geführt worden. Dadurch, dass das gesamte Interviewmaterial einbezogen wird, ergibt sich keine Problematik hinsichtlich der Stichprobenziehung (vgl. Mayring 2015, S. 55).

b) Analyse der Entstehungssituation

Die Interviews sind im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit und ihrem leitenden Forschungsinteresse initiiert worden. Bei der Auswahl der Befragten mussten neben (theoretischen) Aspekten, die mit den Fragestellungen zusammenhängen, auch strukturelle Faktoren beachtet werden (→ 4.1.1). Der Kontakt ist über Telefongespräche seitens der Interviewerin hergestellt worden. Dabei sind Leitung und Programmbereichsleitung persönlich, die Kursleitenden über die Programmbereichsleitung angesprochen worden. Die Programmbereichsleitung berücksichtigte bei der Anfrage der Kursleitenden zum Interview, dass die Personen im Bereich Deutsch mit der Zielgruppe Asylsuchender unterrichten (jeweils im Integrationskurs und im senatsfinanzierten Kurs). Alle Teilnahmen waren freiwillig und fanden bis auf ein Interview in verschiedenen Räumlichkeiten der Berliner Volkshochschule statt. Die Dauer der Befragungen bewegt sich zwischen ca. 32 Minuten und etwas über einer Stunde. Der Leitfaden des Expertinnen- und Experteninterviews enthielt offene Fragen, wobei in der Befragungssituation selbst auch geschlossene Nachfragen gestellt worden sind.

c) Formale Charakteristika des Materials

Das Material besteht aus Transkripten unterschiedlicher Länge, die alle von der Verfasserin angefertigt worden sind. Die Interviews sind als Tondatei mithilfe eines mobilen elektronischen Geräts aufgezeichnet und auf einer Festplatte gespeichert worden. Hierbei ist die Transkriptionssoftware f4 unter Bezugnahme auf das einfache Transkriptionssystem nach Dresing und Pehl (2013) verwendet worden (vgl. Dresing/Pehl 2013, S. 17ff.). Die Transkripte (bis auf die handschriftliche Aufzeichnung) liegen im Rich-Text-Format vor.

²⁹ Die Interviewtranskripte, der Kodierleitfaden sowie die Kodiersysteme der Schritte sechs, sieben und acht können digital auf Nachfrage eingesehen werden.

d) Richtung der Analyse

In diesem Abschnitt muss erläutert werden, wie das Material analysiert werden bzw. was es „hervorbringen“ soll und vor welchem wissenschaftlichen/disziplinären Hintergrund sich die Auswertung vollzieht (vgl. Mayring 2015., S. 58f.). Der disziplinäre Kontext ist der Erwachsenenbildung zuzuordnen, wobei sich die engere wissenschaftliche Auseinandersetzung auf das Feld einer Einrichtung innerhalb der öffentlichen Erwachsenenbildung, der Volkshochschule und die in ihr Tätigen, bezieht. Das Ziel der Interviews besteht allgemein in der Identifizierung von Anforderungen an die Tätigen in einer Berliner Volkshochschule in Bezug zur Zuwanderung Asylsuchender. Genauer gesagt, sollen auf den verschiedenen didaktischen Ebenen, in die sich die Tätigkeiten der Befragten einordnen lassen, veränderte, antizipierte sowie verschiedene und gemeinsame Anforderungen ermittelt werden. Dies hängt, wie im Unterkapitel 4.1.2 expliziert worden ist, mit dem Deutungswissen der Befragten, also ihren subjektiven Perspektiven, Auslegungen bzw. Erklärungsmuster zusammen, die in Erfahrung gebracht werden sollen.

e) Theoretische Differenzierung der Fragestellung

Das Interviewmaterial besteht aus den Aussagen von fünf Beschäftigten einer Berliner Volkshochschule, die in Bezug zu erfragten Anforderungen ihr Deutungswissen einbringen. Der disziplinäre Kontext in Theorie und Forschung zur „Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft“ lässt sich ausführlich im dritten Kapitel nachvollziehen, wobei das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit derart bisher noch nicht besprochen und/oder untersucht worden ist. Außerdem sind wissenschaftliche Beiträge zu den verschiedenen Aufgaben, die in den Tätigkeiten der Befragten anfallen können, zur Erstellung des Leitfadens herangezogen worden. Durch die einbezogene Literatur wird versucht, verschiedenen Ansprüchen Rechnung zu tragen: So sind alle Beiträge auf die öffentliche Weiterbildung zu übertragen oder nehmen ggf. direkten Bezug auf die Volkshochschule (vgl. z.B. Nuissl/Siebert 2013 oder Gieseke 2015, S. 169). Da die Direktion sowie zwei Programmbereichsleitungen befragt werden sollten, musste ebenso recherchiert werden, ob und wie sich aufgabenbezogene Übergänge und Kooperationsareale zwischen den beiden Bereichen gestalten, da eben beide Tätigkeiten – in unterschiedlichem Maß – durch leitende Charakteristika bestimmt sind. Dies ließ sich insbesondere bei Gieseke (2008) und Robak (2015) nachvollziehen.

Vor dem aufgezeigten wissenschaftlichen Hintergrund sowie der explizierten Richtung der Analyse ergeben sich nun folgende Fragestellungen an das Material:

Fragestellung 1: Welche Anforderungen werden von Beschäftigten einer Berliner Volkshochschule vor dem Hintergrund der Zuwanderung Asylsuchender wahrgenommen?

Fragestellung 2: Welche bereichsspezifischen und gemeinsamen Anforderungen an diese Beschäftigten lassen sich identifizieren?

Inhaltliche Strukturierung

Zu Beginn des Unterkapitels 4.2.2 ist bereits begründet worden, warum die inhaltliche Strukturierung als Analysetechnik in Betracht kommt. Es gilt nun, die Schritte, die sich im Speziellen auf diese Technik beziehen, zu durchlaufen, um sich der Beantwortung der Fragestellungen zu nähern.

1. Bestimmung der Analyseeinheiten

Wie präzise die Inhaltsanalyse durchgeführt wird, steht auch im Zusammenhang mit der Festlegung von Analyseeinheiten (vgl. Mayring 2015, S. 61). Diese untergliedern sich in Kodiereinheit (Einbeziehung kleinsten Materialbestandteils unter eine Kategorie), Kontexteinheit (Einbeziehung größten Textbestandteils) und Auswertungseinheit (Reihenfolge der Auswertung von Textteilen) (vgl. ebd.). Als kleinster Bestandteil des Materials wird ein Satz festgelegt. Eine weitere „Verkürzung“ der Kodiereinheit, z.B. in Form einzelner Worte innerhalb eines Satzes, scheint nicht sinnvoll, da das Material ab dem fünften Schritt reduziert und paraphrasiert wird. Die Kontexteinheit umfasst Absätze, wobei sich die Länge des herangezogenen Absatzes auf eine Frage bezieht. Für die Auswertungseinheit ergibt sich ein sequentielles Vorgehen, wobei am Anfang des Transkriptes angesetzt wird. Es könnte sich nun gefragt werden, wie sich bestimmen lässt, welche – insbesondere – Kodier- und Kontexteinheiten ausgewählt werden. Dies wird in den nächsten drei Schritten deutlich.

2. Theoriegeleitete Festlegung der Strukturierungsdimensionen

Die Festlegung von Strukturierungsdimensionen kann als Vorläufer des Kategoriensystems verstanden werden. In diesem Schritt steht die theoretisch begründete Ableitung von Dimensionen aus den Forschungsfragen im Vordergrund, die dann später zu einem Kategoriensystem weiterentwickelt werden (vgl. a.a.O., S. 97). Zentrales Element in beiden Forschungsfragen ist der Anforderungsbegriff, wobei er nicht nur auf unterschiedliche didaktische Ebenen bezogen wird, sondern auch nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den verschiedenen Tätigkeitsbereichen der jeweiligen Ebene fragt. Die Dimensionen gestalten sich vor diesem Hintergrund und in Rückbindung an die Forschungsfragen und Leitfäden (vgl. Kuckartz 2016, S. 101) wie folgt aus: Veränderung von Anforderungen (Dimension 1), Bedeutende Aufgaben bedingt durch Anforderungen (Dimension 2), Reaktionen auf Anforderungen (Dimension 3), Bedürfnisse im Umgang mit Anforderungen (Dimension 4) und Antizipation von Anforderungen (Dimension 5). Alle Dimensionen stehen im Kontext der didaktischen Handlungsebenen sowie der gesellschaftspolitischen Rahmung dieser Arbeit: der Zuwanderung von Asylsuchenden. Um transparent zu machen, was die Untersuchende unter den aufgestellten Dimensionen versteht, müssen jene näher expliziert werden.

Dimensionen	Erklärung	Bezug zur Erwachsenenbildung
Dimension 1 Veränderungen von Anforderungen	Unter einer Anforderung kann generell ein Anspruch bzw. eine Forderung an die Leistung einer Person verstanden werden (vgl. Duden 2017). Diese Dimension fragt, inwiefern sich Anforderungen bei den Beschäftigten im Zusammenhang mit der Zuwanderung Asylsuchender verändert haben.	In der theoretischen Anlage dieser Arbeit als auch im Interview ist der Begriff „Anforderung“ in den Kontext der jeweiligen erwachsenenbildnerischen Tätigkeit vor dem Hintergrund der Zuwanderung Asylsuchender gestellt worden. „Anforderung“ ist daher kein genuiner Begriff der Erwachsenenbildung, sondern wird verwendet, um, gemäß den Fragestellungen, Tätige der Erwachsenenbildung unter einem bestimmten Aspekt betrachten zu können. Da hier ebenso die Aspekte der Tätigkeit der Befragten eine Rolle spielen (sie werden ja vor dem Hintergrund ihrer Funktion befragt) sind neben Kenntnissen zu den verschiedenen Aufgaben (vgl. Gieseke 2008, S. 60, Robak, 2015, S. 124, Gieseke 2015, S. 169, Kraft 2006, S. 28, Nuissl/Siebert 2013, S. 34) auch die didaktischen Handlungsebenen von Bedeutung, welche u. a. eine strukturelle Einordnung der Tätigkeiten ermöglichen (vgl. Siebert 2012, S. 15ff.).
Dimension 2 Bedeutende Aufgaben bedingt durch Anforderungen	Unter diesem Aspekt wird nach Aufgaben innerhalb der Tätigkeit gefragt, die im Zuge der Zuwanderung Asylsuchender wichtig oder relevanter geworden sind.	
Dimension 3 Reaktionen auf Anforderungen	Hinter dem Punkt verbirgt sich das Erkenntnisinteresse, wie auf die Anforderungen reagiert bzw. wie mit ihnen umgegangen wird.	
Dimension 4 Bedürfnisse im Umgang mit Anforderungen	Es steht im Vordergrund, welche Bedürfnisse von den Befragten zum Umgang mit den Anforderungen an ihre Tätigkeit benötigt werden.	
Dimension 5 Antizipation von Anforderungen	Unter „Antizipation von Anforderungen“ werden zukünftige Erwartungen an die Tätigkeit und die damit verbundenen Anforderungen verstanden.	

Tab. 10: Theoriegeleitete Festlegung der Strukturierungsdimensionen (Quelle: eigene Darstellung)

3. Theoriegeleitete Bestimmung der Ausprägungen und Zusammenstellung des Kategoriensystems

Es erfolgt die Zuweisung von Ausprägungen zu den Dimensionen. Auch wenn bei Mayring (2015) insbesondere das deduktive Entwickeln der Ausprägungen hervorgehoben wird (vgl. ebd.), ist es generell nicht ausgeschlossen, zudem ein induktives Vorgehen anzuschließen (vgl. Kuckartz 2016, S. 102). Für das vorliegende Material, welches im Sinne der Exploration von Deutungen erschlossen worden ist (→ 4.1.2), scheint die Kombination aus einer deduktiven und induktiven Entwicklung von Ausprägungen sinnvoll und notwendig. Begründen lässt sich dies mit der Anlage des Leitfadens: Hier sind Fragen implementiert worden, die zum einen sehr offen nach Anforderungen im Feld fragen und sich – eben auf Grund ihres explorativen Charakters – nicht eines bestimmten theoretischen und forschungsbezogenen Wissens bedienen. Zum anderen ist eine Frage konzipiert worden, die direkt auf verschiedene Aufgabenfelder im jeweiligen Tätigkeitsbereich vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Beiträge eingeht. Dimension zwei „bedeutende Aufgaben bedingt durch Anforderungen“ können demnach schon deduktiv Ausprägungen in Rekurs auf den Leitfaden zugeordnet werden. Für die Dimension eins, drei, vier und fünf werden die Ausprägungen direkt am Material entwickelt. Dabei wird ab diesem Schritt das Programm MAXQDA genutzt, das eine computergestützte Analyse des Materials ermöglicht. Die Fundstellenbezeichnung weist Mayring (2015) eigentlich als gesonderten Analyseschritt fünf und ersten Materialdurchlauf aus (vgl. Mayring 2015, S. 98). Durch die Überprüfung und Identifizierung der Unterkategorien im Transkript findet jedoch bereits ein erster Materialdurchlauf mit Fundstellenbezeichnung statt, in dem diejenigen Wörter und zugehörigen Sätze gemäß der bereits bestimmten Kodier-, Kontext- und Auswertungseinheiten markiert werden. So verbergen sich drei Teilschritte in diesem Vorgehen: Zunächst wird ein vorläufiges Kategoriensystem mit den deduktiv entwickelten Kategorien aufgestellt. Es schließt sich ein sequentieller Materialdurchlauf mit der Überprüfung der bereits aufgestellten Kategorien und dem Identifizieren der noch am Text zu erschließenden Kategorien an. Erst dann, im letzten Teilschritt, werden die deduktiven Kategorien aktualisiert und das vorläufige Kategoriensystem um alle ermittelten Kategorien ergänzt. Dabei ergibt sich im letzten Teilschritt induktiv eine sechste Kategorie („Herausforderungen“), die als bedeutend für die Ergebnisreflexion erachtet wurde.

Dimension (Oberkategorie Kn)	Ausprägung (Unterkategorie Kn.n)		
	Leitung	Programmbereichsleitung	Kursleitung
K1: Veränderungen von Anforderun- gen			
K2: Bedeutende Auf- gaben³⁰ bedingt durch Anforderun- gen	<u>Leiten/Führen</u> KL2.1 Profilbildung KL2.2 Finanzierung/Controlling KL2.3 Vertretung nach außen/Vernetzungsmanagement KL2.4 Personalentwicklung KL2.5 Selbstmanagement kooperatives Management KL2.6 Öffentlichkeitsarbeit/Marketing KL2.7 Qualitätsmanagement KL2.8 Entwicklung eines internen Organisationssystems/internes Management KL2.9 Organisationsentwicklung KL2.10 Schaffung von Rahmenbedingungen für die Programmplanung	<u>Wissensinseln der Programmplanung</u> KP2.1 Marketing/Öffentlichkeitsarbeit KP2.2 Zielgruppengewinnung KP2.3 Angebotsentwicklung KP2.4 Ist-Analyse KP2.5 Ziele KP2.6 Kostenkalkulation KP2.7 Bedarfserhebung KP2.8 Controlling KP2.9 Teilnehmendenanalyse KP2.10 Evaluation KP2.11 Ankündigung/Ausschreibung KP2.12 Bedürfniserschließung KP2.13 Durchführung KP2.14 Arrangements, Absprachen, Kontakt KP2.15 Einbeziehung Trends, Medien, Forsch.	KK2.1 Unterrichtsvorbereitung KK2.2 Erstellung von Materialien KK2.3 didaktische Planung KK2.4 Planung des Methodeneinsatzes KK2.5 Visualisierung KK2.6 Lernberatung KK2.7 Lernerfolgskontrolle KK2.8 Lehre und Moderation KK2.9 Transfersicherung KK2.10 Erkennen und Steuern von Gruppenprozessen KK2.11 Evaluation KK2.12 Selbstevaluation KK2.13 Marketing und Akquisition KK2.14 Werbung und

³⁰ Die deduktiv erschlossenen Kategorien sind aus der für den Leitfaden herangezogenen Literatur abgeleitet worden (→ 2.1.2, 3, 4.1).

		KP2.16 Pädagogische Konzeption KP2.17 kooperative Angebotsgewinnung KP2.18 Programmrealisierung KP2.19 Kursleitenden-Betreuung,-Einstellung, – Fortbildung <u>kooperatives Management</u> KP2.20 Öffentlichkeitsarbeit/ Marketing KP2.21 Qualitätsmanagement KP2.22 Entwicklung eines internen Organisationssystems/ internes Management KP2.23 Organisationsentwicklung	Öffentlichkeitsarbeit KK2.15 Verwaltung und Organisation
K3: Reaktionen auf Anforderungen			
K4: Bedürfnisse im Umgang mit Anforderungen			
K5: Antizipation von Anforderungen			

Tab. 11: Kategoriensystem vor dem Materialdurchlauf (Quelle: eigene Darstellung)

Dimension (Oberkategorie Kn)	Ausprägung (Unterkategorie Kn.n)		
	Leitung	Programmbereichs- leitung	Kursleitung
K1 Veränderungen von Anforderungen	KL1.1 neues Angebot implementieren KL1.2 Handeln unter einer dünnen Personalkapazität	KP1.1 keine wirkliche Veränderung KP1.2 Entlastung durch zusätzliches Personal KP1.3 Umstrukturierung des Programmbereichs	KK1.1 Anstieg an Angeboten KK1.2 Umgang mit veränderter Teilnehmendenstruktur
K2: Bedeutende Aufgaben bedingt durch Anforderungen	<u>Leiten/Führen</u> KL2.1 Profilbildung KL2.2 Finanzierung/Controlling KL2.3 Vertretung nach außen/ Vernetzungsmanagement KL2.4 Personalentwicklung KL2.5 Schaffung von Rahmenbedingungen für die Programmplanung Kooperatives Management KL2.6 Entwicklung eines internen Organisationssystems/internes Management KL2.7 Organisationsentwicklung	<u>Wissensinseln der Programmplanung</u> KP2.1 Angebotsentwicklung KP2.2 Kostenkalkulation KP2.3 Controlling KP2.4 Teilnehmendenanalyse KP2.5 Ankündigung/Ausschreibung KP2.6 Bedarfserhebung KP2.7 Durchführung und Organisation KP2.8 Arrangements, Absprachen, Kontakt KP2.9 kooperative Angebotsgewinnung KP2.10 Programmrealisierung KP2.11 Kursleitenden-Betreuung,-Einstellung, Fortbildung <u>kooperatives Management</u> KP2.12 Qualitätsmanagement	KK2.1 Unterrichtsvorbereitung KK2.2 Erstellung von Materialien KK2.3 Planung des Methodeneinsatzes KK2.4 Visualisierung KK2.5 Lernberatung KK2.6 Lernerfolgskontrolle KK2.7 Lehre und Moderation KK2.8 Transfersicherung KK2.9 Erkennen und Steuern von Gruppenprozessen KK2.10 Evaluation KK2.11 Selbstevaluation KK2.12 Marketing und Akquisition KK2.13 Werbung und Öffentlichkeitsarbeit KK2.14 Verwaltung und Organisation

K3: Reaktionen auf Anforderungen	KL3.1 in Form von Kooperationen KL3.1.1 bei räumlichen Kapazitäten KL3.1.2 zu Ansprechpersonen	KP3.1 kurzfristiges Handeln als Reaktionsmuster KP3.2 weitere Handlungsmuster KP3.2.1 Besprechung mit der Leitung der VHS KP3.2.2 Überstunden KP3.2.3 Teilnahme an Netzwerktreffen KP3.2.4 Besuch von Fort- und Weiterbildungen	KK3.1 Empathie den Teiln. gegenüber KK3.2 Selbstreflexion KK3.3 Austausch mit Kolleginnen u. Kollegen KK3.4 Selbststudium KK3.5 Rückgriff auf bereits erworbene/s Wissen/Kompetenzen/Erfahrungen KK3.6 Besuch von Fort- und Weiterbildungen
K4: Bedürfnisse im Umgang mit Anforderungen	KL4.1 schnelle-re/direkttere Entscheidungen KL4.2 Personalerweiterung	KP4.1 Erweiterung des Angebots KP4.2 Kombination von Angeboten KP4.3 Honoraranpassung KP4.4 Veränderung von Angebotsverbindlichkeiten KP4.5 Veränderung von Planungsabläufen KP4.6 Erweiterung der Raumkapazitäten KP4.7 Erweiterung der Personalkapazitäten KP4.8 bessere Maßnahmeabstimmung auf politischer Ebene	KK4.1 Konzeption von Unterrichtsmaterial für KK4.2 Schaffung räumlicher Kapazitäten für Kursleitende KK4.3 Supervision als Angebot für Kursleitende KK4.4 Verbesserung von Arbeitsbedingungen KK4.5 Erhöhung von Pufferzeiten bei den Kursen KK4.6 Fort- und Weiterbildungen KK4.7 Anschluss der Kurse an berufspraktische Angebote KK4.8 Kinderbetreuung für teilnehmende Eltern
K5: Antizipation von Anforderungen	KL5.1 politische Entwicklungen betreffend KL5.2 die Angebotsentwicklung betreffend KL5.2.1 Abstimmung des Angebots mit anderen Einrichtungen	KP5.1 die eigenen Aufgaben im in der Programmbe- reichsleitung betreffend KP5.2 die Struktur des Programmbereichs betreffend	KK5.1 die Teilnehmen- denstruktur betreffend KK5.2 Unterrichtsmaterial betreffend KK5.3 gesellschaftliches Miteinander betreffend

	KL5.2.2 Einbindung anderer Programmbe- reiche (Regelangebot erwei- tern) KL5.2.3 Schaffung von Abschluss- und/oder Kooperationsangebo- ten KL5.2.4 Berücksichti- gung d. Zielgruppen- struktur	KP5.3 politische Entwick- lungen betreffend KP5.4 die Angebotsent- wicklung betreffend	KK5.4 politische Entwick- lungen betreffend KK5.5 die Angebotsent- wicklung betreffend
K6: Herausforde- rungen	KL6.1 in der Ange- botsentwicklung	KP6.1 Einarbeitung in ei- nen neuen Programmbe- reich KP6.2 Einsatz Mitarbeiten- der KP6.3 gesteigener arbeits- zeitlicher Umfang KP6.4 Umgang mit Teil- nehmenden KP6.5 Aufbau eines neuen Angebots KP6.6 Auseinandersetzung mit neuen Regelungen	KK6.1 Gruppenstärke in den Kursen KK6.2 Bewältigung des Curriculums KK6.3 Traumatisierung der Teiln. KK6.4 sprachliche Barrie- ren KK6.5 Wissen um/einfühlen in kulturelle Unterschiede KK6.6 unters. Bildungs- hintergründe der Teil- nehmenden

Tab. 12: Kategoriensystem nach dem Materialdurchlauf (Quelle: eigene Darstellung)

4. Formulierung von Definitionen, Ankerbeispielen und Kodierregeln zu den einzelnen Kategorien und Fundstellenbezeichnungen

Hinter dieser Überschrift verbirgt sich nach Mayring (2015) das „Kernstück“ (Mayring 2015, S. 111) der strukturierenden Inhaltsanalyse. Im Rückgriff auf die zuvor erarbeiteten Schritte wird ein Kodierleitfaden erstellt, der sich aus den Kategorien, ihren Definitionen, zugehörigen Ankerbeispielen und Kodierregeln zusammensetzt. Das Vorgehen setzt am zuvor erarbeiteten Kategoriensystem an und orientiert sich an den Transkripten, so dass ein großer zweiter Materialdurchlauf stattfindet. Die Kodierregeln nehmen dabei eine Abgrenzungsrolle in Bezug zu den Kategorien ein, damit eine eindeutige Zuordnung von Textsequenzen erfolgen kann (vgl. a.a.O., S. 97). Allerdings kann trotzdem eine inhaltliche Überschneidung von Kategorien auftreten. Ein Beispiel: Eine Befragungsperson spricht im Kontext des Programmplanungshandelns über verschiedene Aufgabenfelder, die sie bearbeitet. So werden in einem Antwortabschnitt oder -satz gleich mehrere „Wissensinseln“ (Gieseke 2008, S. 57) beschrieben. Beim Kodieren fallen dann mehrere Kategorien auf einen Abschnitt/Satz, da Aufgaben ineinander übergehen können, sich bedingen oder miteinander verknüpft werden müssen, um bestimmte Ziele zu erreichen. Dies setzt ebenfalls an das Verständnis Giesekes (2008) an, dass zwar jede Wissensinsel eine „Welt für sich“ (ebd.) ist, dennoch aber situationsgerecht mit anderen Wissensinseln zu verbinden ist, um eine „reflexive Planung zu ermöglichen“ (a.a.O., S. 58). Folgende Kodierregeln gelten nun für die Erstellung des Kodierleitfadens:

- Die Definitionen der deduktiven Kategorien werden vor dem Materialdurchlauf anhand des zuvor erarbeiteten theoretischen Vorwissens aufgestellt und die Kategorien und Ankerbeispiele anhand dieser im Text überprüft bzw. herausgezogen. Das Vorgehen in Bezug zu den induktiv aufgestellten Kategorien gestaltet sich anders: Hier sind zunächst am Material selbst Kategorien zu bilden, die sich insbesondere an der Struktur des Leitfadens orientieren. Jene Kategorien sind herauszufiltern und angemessene Definitionen aufzustellen.
- Die Definitionen bilden eine inhaltliche Abgrenzung der jeweiligen Kategorien zueinander. Kategorien können sich in einem Abschnitt und/oder Satz überschneiden, wenn sie der jeweiligen Definition entsprechen. Textstellen, die sich nicht mit den Definitionen decken, werden nicht kodiert.
- Falls Angaben der Befragten nicht eindeutig einzuordnen sind, da beispielsweise nur mit einem ja oder nein auf eine Frage geantwortet wird, sind die Fragen der Interviewerin einzubeziehen/zu kodieren.
- Markierungen aus dem ersten Materialdurchlauf, die sich im zweiten Durchgang als unpassend erweisen, werden wieder entfernt.
- Oberkategorien bzw. übergeordnete Unterkategorien, die sich weiter ausdifferenzieren und denen daher u. U. keine Textstelle zugeordnet werden kann, bleiben im Kodierleitfaden erhalten, werden jedoch nicht weiter definiert.

5. Überarbeitung, ggf. Revision von Kategoriensystem & Kategoriendefinition

Nach den vorangegangenen Durchführungen müssen Kodierleitfaden und Kategoriensystem abschließend in Bezug zu folgenden Aspekten geprüft werden:

- „1. Ausprägungen pro Dimension werden gestrichen, wo sie zu differenziert waren und dazuf formuliert, wo sie fehlten.
2. Definitionen der Ausprägungen werden präzisiert.
3. Wo Differenzen und Probleme der Einordnung bestehen, also ungenaue Abgrenzungen, der Ausprägungen vorliegen, wird eine adäquate Einordnung diskutiert und beschlossen. Von diesen Fällen ausgehend werden jeweils neue Kodierregeln formuliert und in den Kodierleitfaden aufgenommen.
4. Die kodierten Interviewstellen werden, sofern sie zur Definition der Ausprägungen wichtig sind, in den Kodierleitfaden als Ankerbeispiele aufgenommen.“ (Mayring 2015, S. 64).

Es fällt bei der Prüfung der bereits aufgestellten Systeme auf, dass solche Korrekturen meist durch die wiederholten Materialdurchläufe umgesetzt worden sind, so dass kleinere Änderungen direkt im Kategoriensystem und Kodierleitfaden vorgenommen wurden, ohne diese neu aufzustellen.

6. Extraktion und Paraphrase der Fundstellen

Es sind nun alle (Unter-)Kategorien aufgestellt, definiert und mit Beispielen versehen sowie zudem alle relevanten Textstellen in den Transkripten markiert. Es schließt sich in diesem Punkt daher die Extrahierung und das Paraphrasieren der Fundstellen aus dem Material an. Dieses Vorgehen vereint – in Bezug zur Dokumentation – wieder zwei einzelne Analyseschritte (vgl. Mayring 2015, S. 98; 104) zu einem, da die extrahierten Fundstellen in einer Tab. zusammen mit den Paraphrasen aufgeführt werden. Zunächst lassen sich demnach alle Fundstellen nach Kategorien geordnet aufstellen. Im Anschluss sind in eine nebenstehende Spalte Paraphrasen zu den extrahierten Textstellen zu entwickeln. Dieser Prozess wird an die Interpretationsregeln der Paraphrasierung angelehnt (vgl. a.a.O., S. 72).

7. Zusammenfassung pro Kategorie

In diesem Analyseverfahren werden die Interpretationsregeln der Generalisierung, ersten und zweiten Reduktion zur Anwendung gebracht (vgl. ebd.). Die Umsetzung der drei Regeln erweist sich vor dem Hintergrund der sequentiellen Dokumentation der Fundstellen bei der Extraktion als gut möglich, da das markierte Material anhand der Kategorien und nicht dem Textverlauf folgend bearbeitet wird. Das heißt: Die extrahierten Daten weisen bereits eine kategoriale und daher auch thematische Ordnung auf, die eine Bearbeitung nach Regeln der Generalisierung und Reduktionen sowie deren Kombina-

tion ermöglicht. Die verschiedenen Paraphrasen der einzelnen Unterkategorien sind nun auf ihre inhaltstragenden Aspekte reduziert sowie zusammengefasst worden.

8. Zusammenfassung pro Oberkategorie

Die inhaltstragenden Aussagen der Unterkategorien lassen sich den Oberkategorien zuordnen und schematisch darstellen. Es entsteht eine Übersicht, die alle zusammengefassten Kategorien zu den jeweiligen Befragungspersonen aufzeigt und eine Ergebnisinterpretation ermöglicht. Kleinere sprachliche Korrekturen, im Sinne einer letzten Überarbeitung mit Bezug zu den vorangegangenen Zusammenfassungen, werden vorgenommen.

9. Ergebnisreflexion und Bezug zur Fragestellung

An dieser Stelle wird vielmehr auf die Reflexion des Ergebnisergebnisses eingegangen, da sich die konkreten Analyseergebnisse ausführlich im fünften Kapitel nachvollziehen lassen. Festzuhalten ist, dass Ober- und Unterkategorien theoriegeleitet in Bezug zu den Fragestellungen entwickelt worden sind. Dabei konnte ein Teil der Kategorien deduktiv und in Rückbezug auf den Leitfaden aufgestellt werden. Diese Kategorien sind am Material überprüft und angelegt worden. Daneben ließ die Anlage der Untersuchung und die Fragestellungen eine induktive Kategorienbildung am Material zu. Die erhaltenen Fundstellen sind extrahiert, paraphrasiert und reduziert worden. Dabei vollzieht sich ein Prozess, in dem die ausgewählten Sätze aus dem Transkript fortwährend auf ihre tragenden Aussagen reduziert werden, während sich die Kategorien sukzessiv mit Inhalt füllen. Reflektiert werden muss nun, ob sich die Fragestellungen anhand dieser Kategorien sowie ihrer Inhalte beantworten lassen.

Zum einen wird festgestellt, dass sich Aussagen zu Anforderungen gemäß den Fragestellungen ableiten lassen. Ein Anforderungsvergleich zwischen den Tätigkeiten auf den didaktischen Handlungsebenen lässt sich ziehen. Gemeinsame und unterschiedliche Anforderungen werden nicht nur durch die computergestützte Analyse sichtbar, sondern lassen sich auch im Kodiersystem III (Zusammenfassung pro Hauptkategorie) ablesen. Allerdings hätten die Fragestellungen des Leitfadens möglicherweise konkreter auf solche Zusammenhänge ausgerichtet sein können. Zum anderen lässt sich das Vorgehen nach Mayring (2015) praktisch gut umsetzen, da die Methode beispielhaft expliziert wird und Sekundärliteratur für weitere anwendungsbezogene Fragen herangezogen werden kann (vgl. z.B. Kuckartz 2016). Generell muss hinzugefügt werden, dass die Durchführung der Auswertungsmethode allein auf die Autorin zurückgeht, wobei solche Abschlussarbeiten nicht selten, wenn nicht eher größtenteils, durch eine/n Studierende/n statt durch Teams angefertigt werden. Dadurch ergeben sich jedoch Einschränkungen in Bezug zur Einhaltung von inhaltsanalytischen Gütekriterien, auf die im Folgenden eingegangen wird.

10. Anwendung inhaltsanalytischer Gütekriterien

Durch eine Kritik an der Übertragbarkeit klassischer Gütekriterien auf die inhaltsanalytische Forschung führt Mayring (2015) spezifischer ausgerichtete Gütekriterien an (vgl. Mayring 2015, S. 125ff.). Die InterCoderreliabilität steht für eines dieser Gütekriterien, bei der mehrere Forschende unabhängig voneinander dasselbe Material analysieren und ihre Ergebnisse vergleichen (vgl. ebd.; a.a.O., S. 53). Eigentlich wird hierdurch eine Annäherung an das Objektivitätskriterium versucht, da der Fokus weniger auf der Gewinnung unabhängiger oder verschiedener Ergebnisse liegt, sondern eher auf einer Art Bestätigung von/Konsens zu Ergebnissen (vgl. a.a.O., S. 124). Ein derartiger Anspruch an wissenschaftliches Arbeiten scheint sinnvoll, da das Material gerade im Prozess der Fundstellenbezeichnung, dem Kodieren und der Extrahierung einer zwar theoriegeleiteten, aber dennoch auch subjektiven Bestimmung unterliegt. Allerdings steht InterCoderreliabilität ebenso in der Kritik, da eine Übereinstimmung zwischen verschiedenen Forschenden meist nur bei sehr einfachen Analysen erreichbar ist und Interpretationsunterschiede bei der Inhaltsanalyse sprachlichen Materials als Regel betrachtet werden können (vgl. ebd.). So spricht Kuckartz (2016) beispielsweise von InterCoder-Übereinstimmung, um Abstand zum Begriff „Reliabilität“, mit dem ein Replizierbarkeitsanspruch aus der Messtheorie verbunden ist, zu nehmen (vgl. Kuckartz 2016, S. 206). Wie schon angedeutet, kann dem Gütekriterium der InterCoderreliabilität für die vorliegende Analyse nicht entsprochen werden, da dies durch Anlage und Umfang der Arbeit nicht vorgesehen ist. Zudem ist fraglich, inwiefern sich die Umsetzung des Gütekriteriums bei Kodierprozessen vor dem Hintergrund komplexer und z. T. induktiv erstellter Kategoriensysteme als geeignet erweist.

Generell lassen sich (unterschiedliche) Gütekriterien für quantitative und qualitative Forschung ausmachen (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 93ff.). Zudem wird diskutiert, inwiefern Gütekriterien quantitativer auf qualitative Untersuchungen übertragbar sind und welche Alternativen sinnvoll sein können (vgl. Flick 2010, S. 487ff.). Da die Inhaltsanalyse konkret an den Schritten Mayrings (2015) angelegt ist, beziehen sich die folgenden Ausführungen auf die vom Autor besprochenen Gütekriterien. So werden inhaltsanalytische Gütekriterien in Anlehnung an Krippendorff (1980) als wesentlich erachtet, die prägnant auf das eigene wissenschaftliche Vorgehen bei der inhaltlichen Strukturierung bezogen werden (vgl. Mayring 2015, S. 126).

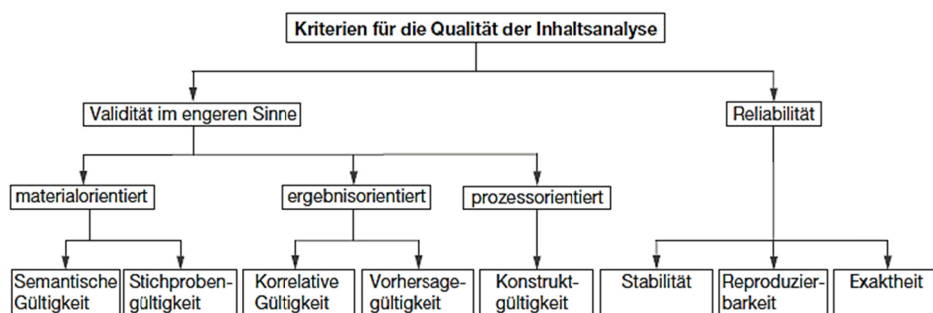


Abb. 6: Inhaltsanalytische Gütekriterien nach Krippendorff (Quelle: Krippendorff 1980, S. 158 in Mayring 2015, S. 126)

Semantische Gültigkeit

Das Gütekriterium zielt auf „[...] die Richtigkeit der Bedeutungsrekonstruktion des Materials.“ (ebd.). Bezogen auf die durchgeführte Analyse kann die semantische Gültigkeit anhand des vierten Schrittes, der Formulierung von Definitionen, Ankerbeispielen, Kodierregeln sowie der Fundstellenbezeichnung, überprüft werden. Dabei lässt sich hinterfragen, inwiefern die angeführten Definitionen ausführlicher und/oder mit einer höheren Anzahl an Literaturnachweisen unterlegt sein sollten. Zudem schließt sich die Überlegung an, in welchem Detailumfang auf Kodierregeln eingegangen werden muss und wie viele Ankerbeispiele pro (Unter-)Kategorie vorhanden sein sollten.

Stichprobengültigkeit

Einbezogen wurden die Hinweise zur Stichprobenziehung, welche in Form der Festlegung des Materials (Schritt a) berücksichtigt worden sind (vgl. a.a.O., S. 55). Die Stichprobe ist im Kontext der Untersuchungsanlage gezogen worden: So ist eine Berliner Volkshochschule ausgewählt worden, in der erwachsenenbildnerisches Personal gemäß der didaktischen Handlungsebenen beschäftigt ist und mit der Zielgruppe Asylsuchender in Verbindung steht (→ 4.1.1).

Korrelative Gültigkeit

Hierbei wird die Einbindung von Befunden ähnlicher Forschungsgegenstände/Fragestellungen angesprochen (vgl. Mayring 2015, S. 126). Konkret auf das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit bezogen, ließen sich (noch) keine Referenzdaten/-quellen identifizieren. Dennoch – und um diesem Kriterium annähernd zu entsprechen – ist ein thematisch grundlegenderer und umfangreicher theoretischer sowie forschungsbezogener Rahmen erarbeitet worden, der auf Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft ausgerichtet ist (→ 3.).

Vorhersagegültigkeit

Betont wird für dieses Gütekriterium, dass es sich nur anwenden lässt, „(...) wenn sich sinnvoll Prognosen aus dem Material ableiten lassen.“ (Mayring 2015, S. 127). Dabei zielt die letzte Fragestellung aus dem Leitfaden auf eine Antizipation von tätigkeitsbezogenen Anforderungen ab, um subjektive Einschätzungen gewinnen zu können. Die vorliegende Untersuchung verfolgt jedoch insgesamt keine prognostische Zielsetzung.

Konstruktvalidität

Das Gütekriterium wird ebenso bzw. insbesondere im Kontext quantitativer Forschung diskutiert (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 95). Dabei sollte Folgendes beachtet werden: „Die im Zusammenhang mit dem Forschungsproblem interessierenden theoretischen Konstrukte bzw. Konzepte müssen anhand des Forschungsstandes und des theoretischen

Hintergrundes möglichst exakt definiert sein (...).“ (ebd.). Für die qualitative Inhaltsanalyse lässt sich eine andere Beurteilungsgrundlage anwenden. Mayring (2015) nennt in diesem Sinne vier Überprüfungsmöglichkeiten, wobei sich insbesondere zwei Aspekte für diese Analyse umsetzen ließen, da zum einen „etablierte Theorien und Modelle“ (Mayring 2015, S. 127) einbezogen wurden sowie zum anderen auf Grund der Durchführung einer Inhaltsanalyse zum Programmplanungshandeln „bisherige Erfolge mit ähnlichen Konstrukten und/oder Situationen“ (ebd.) teilweise vorzuweisen sind. Die zwei weiteren Punkte, „Erfahrungen mit dem Kontext des vorliegenden Materials“ (ebd.) und „repräsentative Interpretationen und Experten“ (ebd.), ließen sich eher weniger berücksichtigen, da sich der Kontext in ersterem Fall als neues Forschungs- und Interessengebiet der Verfasserin bezeichnen lässt und im zweiten Fall nicht in Kooperation mit einer Gruppe Forschender, sondern allein gearbeitet wurde.

Stabilität, Reproduzierbarkeit, Exaktheit

Bedingt durch den Umfang dieser Arbeit lassen sich die drei untergeordneten Einheiten der Reliabilität nicht verwirklichen. Für größer angelegte Projekte bietet es sich hingegen an, das Analyseverfahren nochmals (nicht nur durch einen zwischengeschalteten Schritt) am Material zu überprüfen (Stabilität) und der Frage nachzugehen, ob andere Analytikerinnen/Analytiker unter anderen Umständen zu denselben Ergebnissen gekommen wären (Reproduzierbarkeit), um sich letztlich dem Kriterium der Exaktheit annähern zu können (vgl. ebd.).

Insgesamt fällt auf, dass den Gütekriterien semantische Gültigkeit, Stichprobengültigkeit, korrelative Gültigkeit entsprochen werden konnte. Die Konstruktvalidität hingegen ließ sich nur zum Teil umsetzen, wobei dies auf den Umfang der vorliegenden Arbeit zurückzuführen ist. In Bezug zur Vorhersagegültigkeit muss angemerkt werden, dass diese mit der Anlage eines Forschungsprojekts korreliert, so dass das Gütekriterium im Kontext der durchgeführten Analyse sowie des angelegten Forschungsdesigns nicht berücksichtigt wird. Stabilität, Reproduzierbarkeit und Exaktheit stehen ebenso für Standards, die sich nicht erfüllen ließen, wobei dieser Umstand auf einen umfänglichen Aspekt zurückgeht.

G Gemeinsame Anforderungen auf den didaktischen Handlungsebenen

Gemeinsamkeiten bei		B	C/D	E
Veränderungen	bei der Angebotsentwicklung	X		X
	→ Angebotsanstieg durch Neuimplementierung			
Bedeutende Aufgaben	Finanzierung & Controlling	X	X	
	→ Mittelzufluss			
	Angebotsentwicklung	X	X	
	→ Angebotskonzeption, Personalkapazität, Bedarf			
Reaktionen	Organisatorische Fragen	X	X	
	→ Räume, Personalausstattung und -gewinnung			
	Kooperationen	X	X	X
	→ Interner Austausch zu Kolleginnen/Kollegen			
Bedürfnisse	Kooperationen	X	X	
	→ Zusammenarbeit mit externen Ansprechpartnerinnen/-partnern			
	Fort- und Weiterbildung		X	X
	→ Bedeutungszumessung und Teilnahme			
Antizipationen	Erweiterung Personalkapazitäten	X	X	
	Angebotsentwicklung		X	X
	→ Kombination von sprachlicher und berufsbezogener Bildung			
	Politische Entwicklungen betreffend	X	X	X
	→ unterschiedliche Aussagen			
	Angebotsentwicklung betreffend	X	X	X
	→ Kombination von sprachlicher und berufsbezogener Bildung			
	Angebotsentwicklung betreffend	X		X
	→ Aufbau von Kooperationen			

	Zielgruppen- bzw. Teilnehmendenstruktur betreffend → unterschiedliche Aussagen	X		X
Herausforderungen	In Bezug zu Teilnehmenden → Anzahl/Gruppenstärke und Bildungshintergrund		X	X
	Aufbau eines neuen Angebots	X	X	

Tab. 13: Gemeinsamkeiten auf den didaktischen Handlungsebenen (Quelle: eigene Darstellung)

Bisher erschienene Themen der Reihe: Erwachsenenpädagogischer Report

- | | |
|---------|---|
| Band 1 | Gieseke, W.; Reichel, J.; Stock, H.
Studienkultur im Umbruch. Berlin: Humboldt-Univ., 2000 |
| Band 2 | Depta, H.; Goralska, R.; Pólturzycki, J.; Weselowska, E.-A.
Studienkultur an den polnischen Universitäten. Berlin: Humboldt-Univ., 2000 |
| Band 3 | Studienleitfaden Erwachsenenpädagogik an der Humboldt-Universität.
Berlin: Humboldt-Univ., 2000 (aktual. 2001, 2002) |
| Band 4 | Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Hand-
buch 2000 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Humboldt-
Univ., 2001 |
| Band 5 | Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Brandenburg.
Handbuch 2003 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Hum-
boldt-Univ., 2004 |
| Band 6 | Deutsch-polnische Forschergruppe (Hrsg.):
Interkulturelle Betrachtungen kultureller Bildung in Grenzregionen – mit
Buckower Empfehlungen. Berlin: Humboldt-Univ., 2005 / 2., leicht bearb.
Aufl. 2006; 3. Aufl. 2012 (Europäisierung durch kulturelle Bildung. Bildung
– Praxis – Event; Bd. 3) |
| Band 7 | Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Hand-
buch 2004 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Humboldt-
Univ., 2005 |
| Band 8 | Otto, S. (jetzt verh. Dietel)
Negativität als Bildungsanlass? Pilotstudie über negative Gefühle. Magis-
ter-Abschlussarbeit. Berlin: Humboldt-Univ., 2005 |
| Band 9 | Schäffter, O.; Doering, D.; Geffers, E.; Perbandt-Brun, H.
Bildungsarbeit mit Zeitzeugen. Konzeption und Realisierungsansätze.
Berlin: Humboldt-Univ., 2005 |
| Band 10 | Fleige, M.
Erwachsenenbildung in gesellschaftlichen Umbrüchen. Eine Institutionen-
und Programmstudie am Beispiel der Berliner Evangelischen Akade-
mien(n) 1987 – 2004. Magister-Abschlussarbeit. Berlin: Humboldt-Univ.,
2007 |
| Band 11 | Qualitative Forschungsverfahren in Perspektivverschränkung. Dokumen-
tation des Kolloquiums anlässlich des 60. Geburtstages von Frau Prof.
Dr. Wiltrud Gieseke am 29. Juni 2007. Berlin: Humboldt-Univ., 2007 (2.
Aufl. 2009) |

- Band 12 Pihl, S.
Betrachtung der Zusammenhänge zwischen dem Instrument Assessment Center und der Unternehmens- und Lernkultur einer Institution. Abschlussarbeit im „Zusatzstudiengang Erwachsenenpädagogik“. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 13 Kremers-Lenz, C.
Die Verknüpfung von LQW als Qualitätssicherungsprozess mit Ansätzen der Organisationsentwicklung. Qualitätskriterien für das Callcenter der Volkshochschule Berlin Mitte (City VHS) – Analyse eines Praxisbeispiels. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 14 Keppler, S.
Vergleichende Analyse des Programmplanungshandelns in der beruflichen Weiterbildung in Sønderjylland und Schleswig – Fokus Bedarfsermittlung und Angebotsentwicklung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 15 Eggert, B.
Der Audioguide als Medium der Erwachsenenbildung im Museum. Exemplarische Analysen von Hörtexten hinsichtlich der Sprecherrolle und der Rolle des impliziten Zuhörers. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2010
- Band 16 Gieseke, W./Ludwig, J. (Hrsg.)
Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin: Humboldt-Univ., 2011 / <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/18548>. DOI 10.18452/17885
- Band 17 Genschow, A.
Soziale Zuordnung oder individuelle Betrachtung von Ratsuchenden? Weiterbildungsberatung im Spannungsfeld. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2010
- Band 18 Pohlmann, C.
Ethik – kein Thema in der Erwachsenenbildung? Synchrone und diachrone Vergleichsanalysen von Kursangeboten zu ethischen Fragen. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2011 (2. Aufl. 2016)
- Band 19 Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Handbuch 2012 (Arbeitstitel) (nicht erschienen)

- Band 20 Elias, S.
Interkulturelle Qualifizierung in der hochschulinternen Weiterbildung – eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2011
- Band 21 Vorberger, S.
Gender-Konstruktionen in Ankündigungstexten in der Erwachsenenbildung. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2012 (2. Aufl. 2014)
- Band 22 Jubin, B.
Weiterbildungspflicht in hoch qualifizierten Berufen am Beispiel der Ingenieure – Focus organisationale Strukturen und Programmplanung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 23 Schaal, A.
Die Bedeutung der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie von Klaus Holzkamp im erwachsenenpädagogischen Diskurs. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 24 Troalic, J.
Interkulturalität und Beratung. Bedarfs- und bedürfnisorientierte Bildungsberatung für erwachsene Personen mit Migrationshintergrund. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 25 Neu, S.
Lernwiderstände bei Erwachsenen beim Sprachenlernen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 26 Steinkemper, K.
Über den Umgang mit Emotionen in Diversity Trainings. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 27 Sabella, A. P.
Bildung im Alter: Funktion der Bildungsangebote für Erwachsene über 50 Jahre am Beispiel des Centro Cultural Ricardo Rojas in Buenos Aires, Argentinien. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 28 Devers, T.
Erhebung der Lernkultur am Beispiel des neuen Berufsausbildungsganges des Sozialassistenten in Berlin am IB GIS Medizinische Akademie. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013

- Band 29 Güssefeld, N.
Die Führungskraft als erster Personalentwickler. Rollenwahrnehmung am Beispiel Kompetenzentwicklung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Weiterbildung/Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 30 Herz, N.
Transformatives Lernen im ASA-Programm – Analyse von Lernprozessen in einem entwicklungspolitischen Bildungsprogramm. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 31 Sieberling, I.
Welche Bedeutung haben nachfrageorientierte Förderprogramme beruflicher Weiterbildung für Bildungseinrichtungen? Eine exemplarische Untersuchung des *Bildungsscheck* Brandenburg. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Weiterbildung/Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 32 Meixner, J.
Transferwirkungen Kultureller Bildung – eine triangulative Untersuchung des politischen Bildungsprojekts „Kulturschock“. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich II: Internationale Bildungsforschung und Bildungsexpertise. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 33 Glaß, E.
Weiterbildungsgutscheine und Geschlecht. Eine Fallanalyse zur Nutzung des Bildungsschecks Brandenburg. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profil III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin. Humboldt-Univ., 2014
- Band 34 Hinneburg, V.
Frauenbildung im Wandel – Eine exemplarische Programmanalyse der Einrichtung „Flotte Lotte“. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 35 Helmig, M.
Kultureinrichtungen als Orte kultureller Erwachsenenbildung. Eine kritische Analyse beigeordneter Bildung am Beispiel des Jüdischen Museums Berlin. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 36 Freide, S.
Der Kompetenzbegriff in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Inhaltsanalytische Betrachtung einer Gruppendiskussion hinsichtlich eines möglichen Zertifizierungssystems zur Anerkennung von Kompetenzen für Lehrende in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014

- Band 37 Rämmer, S.
Familienbildung als Aufgabe der Erwachsenenbildung. Programmanalyse familienbildungsbezogener Bildungsangebote an einer Berliner Volkshochschule. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Universität, 2014 (2. Aufl. 2016)
- Band 38 Stelzer, G.
Langeweile im Spannungsfeld von Kompetenzentwicklung und Bildung. Diplomarbeit im Diplomstudiengang „Medizin-/Pflegepädagogik“, Universitätsklinikum Charité, Medizinische Fakultät der Humboldt-Universität. Berlin: Humboldt-Universität, 2015
- Band 39 Hurm, N.
Die Erarbeitung von emotionaler Kompetenz am Beispiel des Konzeptes „Emotional Literacy“ nach Claude Steiner. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Universität, 2015
- Band 40 Braun, W.
„Sind Sie zum Studieren nicht ein wenig zu alt?“ Altersbilder in der Gesellschaft und ihre Umsetzung an der Universität am Beispiel von Seniorstudenten. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III. Berlin: Humboldt-Universität, 2014. Berlin: Humboldt-Universität, 2015
- Band 41 Thürauf, N.
Diagonale/hybride Aneignungsmomente – Entfremdung und Lernen im Erwachsenenalter. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Universität, 2015
- Band 42 Hecht, C.
Professionalitätsentwicklung von WeiterbildnerInnen. Fortbildungsangebote im Bereich Programmplanung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Universität, 2015
- Band 43 Wessa, P.
Lernprozesse von Erwachsenen und Kindern – ein pädagogisches Experiment. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Universität, 2015
- Band 44 Seifert, K.
Programmplanungshandeln an Zentren für Hochschullehre. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Universität, 2015

- Band 45 Mecarelli, L.
Unterstützung des Entscheidungsprozesses als Ziel von Weiterbildungsberatung. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 46 Hoffmann, St.
Ethische Herausforderungen und Vorstellungen
in der Mediationspraxis – Befragung von Mediator/inn/en. Master-Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Weiterbildung/Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 47 Dilger, I.
Frauenbildungsinstitutionen und ihre Angebote – Eine Programmanalyse zum Bildungsangebot der Berliner Frauenbildungseinrichtungen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 48 Georgieva, I. (jetzt verh. Jobs)
Empfehlungen zum Aufbau und zur Pflege eines themenspezifischen Webarchivs für Sammlungen im Hochschulbereich am konkreten Beispiel der Sammlung Weiterbildungsprogramm-Archiv Berlin/Brandenburg der Humboldt-Universität zu Berlin. Masterarbeit im Studiengang „Informationswissenschaften“, Fachbereich Informationswissenschaften, Fachhochschule Potsdam. Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 49 Burdukova, G.
Vergleichende Analyse von Evaluationsfragebogenformularen einiger Fremdsprachenanbieter unter Berücksichtigung von Qualitätsvorstellungen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 50 Schulte, D.
Die Entscheidung für wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext beruflicher Entwicklungsprozesse. Eine Analyse des Entscheidungsverhaltens von Teilnehmenden eines berufsbegleitenden Master-Studienprogramms. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 51 Fawcett, E.
Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung am Beispiel des Fachbereichs „Angebote für behinderte und nicht-behinderte Menschen“ am Bildungszentrum Nürnberg – Eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 52 Steffens-Meiners, C.
Spielräume von Programmplanung am Beispiel der Evangelischen Erwachsenenbildung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017

- Band 53 Iffert, S.
Kulturelle Bildung durch ästhetische Erfahrung? Eine explorative Untersuchung zu Planungsprozessen und Lernerfahrungen am Beispiel eines Kunstvereins. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017
- Band 54 Tschepe, S.
Was sind die wichtigsten Eigenschaften und Fähigkeiten von Design Thinking-Coaches? Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017
- Band 55 Klom, M.
Angebote in Europa und ihre integrative Aufgaben für Flüchtlinge. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017
- Band 56 Stelzner, S.
Weiterbildungsmotivation im Kontext beruflicher Entwicklung. Eine exemplarische Analyse von Adressaten/Adressatinnen, Weiterbildungsmotiven und beruflichen Entwicklungsphasen anhand einer Weiterbildung zum Coach. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017
- Band 57 Trampe-Kieslich, V.
Inter- und Transkulturalität an Berliner Volkshochschulen. Eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2018. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19834#>. DOI: 10.18452/19090